جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة

مجلد(4) عدد(1)

المجلد الأول - العدد الأول ربيع الأول ١٤٣٥هـ/ كانون الثاني ٢٠١٤م

ISSN 2311-0538

المجلد ٤ العدد ١

رقم	اسم البحث	الصفحات	الباحث/ الباحثون
1	معوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية من وجهة نظر مدراء الانشطة الرياضية للجامعت المشاركة فيها	11-38	د ياسين علي محجوب المحارمة
2	المعوقات الطبيعية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية على حجاج العراق في الفترة مابين(٣٣٤-١٣٢هـ/٧٤٩-٩٤٥م)	39-68	د عدنان عبد الله عبيدات
3	الدواليب والنواعير في شعر المشارقة والأندليسيين دراسة مقارنة	69-108	د محمد يوسف بنات
4	هاجس الغياب في ديوان(قال شيئا ومضى) لهشام القواسمة قراءة في جدلية عنوان العنوان وفضاءات النص الشعري	109-136	د عمر احمد الربيحات
5	دور البيئة المدرسية في تحفيز الابداع لدى الطلبة في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها	137-186	د خالد نظمي قيرواني د حسام توفيق حرز الله
6	تصورات معلمي المعلوم للمرحلة الاساسية في قرية اردنية للتقيوم البديل وكيفية استخدامهم له	187-209	د أحمد حسن العياضرة
7	الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام من وجهة نظر المربين والمربيات وعلاقتها ببعض المتغيرات	211-239	د هشام غراب د شمس صالح بنات
8	قدسية المكان عند اقبال: قراءة جمالية	241-268	أ.د عبد القادر أحمد الرباعي

معوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية من وجهة نظر مدراء الانشطة الرياضية للجامعات المشاركة فيها

د. ياسين علي محجوب المحارمة *

تاريخ وصول البحث: ٢١ / ٩/ ٢٠١٤م تاريخ قبول البحث: ١٤/ ١/ ٢٠١٦م

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى معوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر مدراء الأنشطة الرياضية، والتعرف إلى أثر متغير الجامعة، والمؤهل العلمي والخبرة على مجالات الدراسة، واتبع الباحث المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة واستخدم الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات بحيث تضمن (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (المجال الاقتصادي-المجال الاداري-المجال الفني)، بحيث تم توزيعه على عينة الدراسة المكونة من جميع مدراء الأنشطة الرياضية والبالغ عددهم (١٦) عضواً، وبعد الحصول على البيانات المطلوبة استخدم الباحث المعالجة الإحصائية لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وتحليل التباين الأحادي ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للحصول على نتائج الدراسة.

ولقد أظهرت النتائج أن هناك معوقات للتخطيط الاستراتيجي درجة كبيرة وعلى جميع مجالات الدراسة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة وعلى جميع مجالات الدراسة باستثناء المجال الفني، وكذلك عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعلى جميع مجالات الدراسة بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة وعلى جميع مجالات الدراسة.

وأوصى الباحث بضرورة التزام الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية بوضع الخطط الاستراتيجية اللازمة عند الإعداد للأنشطة وقبل بداية الموسم الرياضي من أجل تحقيق رؤية ورسالة الاتحاد الرياضي والوصول إلى الأهداف المرجوة.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم الأساسية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

The purpose of this study is to explore the obstacles of strategic planning in the sports federation of Jordanian Universities from the viewpoint of directors of sporting activities. It, therefore, focuses on the variables of the university, scientific qualification, and the experience of knowing the obstacles of strategic plan in the Sports Federation.

A descriptive research and a questionnaire were used to collect data. The questionnaire, which consists of 20 items, was distributed to the economic, administrative, and technical sects. The participants in the study were all 16 sports directors. Methods such as the internal consistency and statistical ones were used to find the internal validity of items as well as results. The results indicate that there are a lot of obstacles in the strategic plan in all the sects and that there are statistical significant differences attributed to the variable of the university but there are no statistical significant differences attributed to education except in the technical field whereas there are no statistical significant differences in regard to experience. The researcher, therefore, recommends the preparation of strategic plans by the Sports Federation before the commencement of the sports season.

المقدمة:

إن أردنا للإدارة الرياضية أن تتقدم، وأردنا النهوض بالرياضة والتربية الرياضية فلا بد أن نتخذ العلم طريقاً لها حيث تحتاج الإدارة الرياضية في الوقت الحاضر إلى إدارة

إلى إعداد الطالب إعداداً متكاملاً وتحسين مستوى الوعي بكافة المجالات وتوفير فرص أكبر للنهوض بالمجال الصحي والفكري من خلال المشاركة في أنشطة الجامعة التي أهمها الأنشطة الرياضية.

وفي خطاب التكليف السامي كانت رؤية جلالة الملك عبدالله الثاني وحرصه على تسليح الأردنيين بالمهارات والقدرات والخبرات المتنوعة والارتقاء بالمستوى المعرفي والثقافي والمهاري والصحي من خلال التعليم والتدريب من أجل تخريج الكفاءات العلمية القادرة على الأداء والتطوير والتغيير بالمجتمع ومواكبة كل التحديات[1]. لذلك سعت الجامعات الأردنية إلى إعادة النظر في الخطط والبرامج المختلفة التي تقدمها الجامعات إلى طلبتها والعمل على رفع المستوى الأكاديمي والمعرفي والصحي لتمكين الخريجين من التعامل مع متطلبات المرحلة القادمة ومعرفة كل ما هو جديد[2].

ولقد شهدت الرياضة في الجامعات الأردنية انتشاراً واسعاً وملحوظاً ظهر من خلال زيادة الإقبال على المشاركة بكافة الأنشطة الرياضية التي تعدها دوائر الأنشطة الرياضية سواءً كانت أنشطة داخلية أو أنشطة خارجية لذلك لا بد من إعادة النظر في جميع البرامج والأنشطة والمسابقات الرياضية بين طلبة الجامعات من أجل فتح باب المشاركة الفعالة والهادفة ومساعدة الطلبة لممارسه هوياتهم واهتماماتهم الرياضية والعمل علي تحسين جودة البرامج الرياضية والتخطيط السليم والبناء المبني على أسس عملية وإدارة رياضية متميزة تخدم الرياضة الجامعية وتسعى الى تحقيق أهدافها المتمثلة بـ:

- مساعدة الطلبة على التخلص من الضغوطات اليومية والتوترات المصاحبة لمتطلبات الحياة المعاصرة.
- تحسين مستوى اللياقة البدنية الذي ينعكس على الحياة العملية وزيادة القدرة على الانتاج.
- تحسين المستوى الذهني والفكري لدى الطلبة والتمتع بحياة صحية خالية من أمراض العصر.
- مساعدة الطلبة على تفريغ طاقاتهم الإيجابية والإبداعية.
- مساعدة الطلبة على صقل هوياتهم وتحسين مهارتهم في مختلف الألعاب الرياضية.
- تحسين العلاقات الاجتماعية والثقافية بين طلبة الجامعات الأردنية ليتسنى للطلبة اكتساب خبرات حياتية جديدة وتحسين

تطلعاتهم المستقبلية في ظل الظروف الراهنة والتحديات المحيطة.

ويعتبر التخطيط الاستراتيجي مرحلة أساسية ومهمة من مراحل العملية الإدارية كونه يمثل أسلوب في التفكير والمفاضلة بين أساليب وطرق العمل من أجل اختيار أفضل وأنسب الطرق والبدائل الملائمة مع الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف الموضوعة، ويعد التخطيط الاستراتيجي جزءاً مهماً في الإدارة الرياضية إذ إن نجاح وتطور الرياضة يعتمد بشكل أساسي على التخطيط العلمي الرياضي الدقيق لكافة المراحل لاعتباره عملية مستمرة ومترابطة تتناول كافة معطيات النجاح والتقدم وتترابط مع البيئة الداخلية والخارجية والتوقعات المستقبلية وتتوافق مع الأحداث والاستراتيجيات والخطط المعدة لتنفيذ البرامج الرياضية المتنوعة.

والتخطيط[٣] الاستراتيجي يرتكز على التنبؤ بالمستقبل والإعداد له وذلك من خلال تحديد الأهداف ورسم السياسات ووضع الإجراءات وطرق العمل وإعداد البرامج والأنشطة المختلفة للوصول إلى الغايات والطموحات. ويرى[٤] أن الإدارة الاستراتيجية نظام ديناميكي يعتمد على إشراك القادة والمرؤوسين لوضع الأهداف والبرامج المطلوب تحقيقها، وتحديد مستوى الأداء الإداري، والتحفيز والتعليم ثم تنمية القدرات الفنية للعاملين، لذلك فإن نجاح الاتحادات الرياضية وتطور الرياضة الجامعية يتطلب كما أشار[٥] إدارة استراتيجية عقلانية مبدعة تتميز بالديناميكية والاستمرارية.

ويعتبر التخطيط الاستراتيجي كما أكده[٦] من أهم مراحل العملية الإدارية لأنه يوافق ما بين الإمكانات المتاحة وطبيعة الأهداف المرغوب تحقيقها. وترى[٧] أنه من خلال الإدارة يتطور المجتمع ويواكب متغيرات العصر المتمثلة بنور المعرفة والتكنولوجية والاتصالات، فالإدارة الحقيقية تساهم في حشد الطاقات والإمكانات والقدرات وتوجيهها نحو الإبداع والابتكار، ويؤكد[٨] أن المجتمعات التي تريد الازدهار والرقي والمؤسسات التي تبحث عن التقدم والتطور والإبداع لا بد لها من وضع استراتيجية واضحة الأهداف محددة واقعية قابلة للتحقيق.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن ما يميز المجتمعات المتقدمة هو كفاءة عمل الإدارة في المنظمات المختلفة وقدرة هذه المنظمات على استغلال الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهدافها، ومع التطور العلمي أصبح لا بد من هذه المنظمات أن تعمل على تطوير وتغيير أساليبها الإدارية

لمواجهة كافة التحديات المستقبلية التي تحمل في طياتها الكثير من المخاطر[٩].

ويمثل التخطيط الرياضي الناجح عامل مهم وفعال للتطور الرياضي الذي يتناول شريحة كبيرة من شرائح المجتمع التي يرتكز عليها التطور والبناء التنموي والاقتصادي والاجتماعي لمواجهه تحديات المستقبل ومتطلبات الحياة المعاصرة[١٠] .

ويؤكد[١١] أن عملية التطوير التربوي في العديد من الدول تركز على الجانب الإداري الجيد ونوعية القادة الإداريين، لذلك يعتمد نجاح التربية الرياضية في تحقيق الإنجازات الرياضية المتنوعة على نوعية القادة الرياضيين والإدارة العليا للاتحادات الرياضية وقدرة هذه الإدارة على توجيه البرامج والأنشطة الرياضية نحو تحقيق الأهداف والوصول إلى المستويات العليا[١٢].

ويؤكد[١٣] إلى أن هناك تفاوتاً في قدرات الإداريين في بناء خطط استراتيجية ملائمة، بحيث يتم بناء الخطط دون الاعتماد على معلومات دقيقة ومؤشرات تعتمد على التنبؤ بالمستقبل. وأن تطور الأنشطة الرياضية ورفع مستوى الإنجاز في جميع الألعاب الرياضية كما يراها[١٤] يحقق من خلال التخطيط السليم والخبرة العلمية العملية في مجال الإدارة الرياضية.

لذلك فإن إعداد البرامج والأنشطة الرياضية الجامعية يتطلب تكاتف الجهود واتباع الأساليب الإدارية الحديثة لضمان جودة البرامج وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة وهذا ما أكده[١٥] بضرورة مشاركة كافة العاملين في المؤسسة من أجل وضع الخطط الاستراتيجية لكافة الأنشطة والبرامج المتنوعة. بحيث يمثل التخطيط الاستراتيجي بوصفه فكراً أو مضموناً وسلوكاً وتوجيهاً كما يراها[١٦]، الوسيلة الفعالة لإنقاذ المنظمة والطريقة الوحيدة التي تحدد التوجهات الخاصة بالبرامج والأنشطة الرياضية لمواجهه التحديات والتغييرات الداخلة والخارجية لها.

فتطور الرياضة الجامعية والوصول بها إلى المستويات العليا، ونشر ثقافة الرياضة للجميع يقع على عاتق دوائر الأنشطة الرياضية في الجامعات الأردنية، والاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وذلك من خلال توسيع المشاركة في الألعاب الرياضية المتنوعة، وإعداد البرامج والأنشطة الرياضية والسعي إلى تحقيق رغبات واهتمامات الطلبة، الأمر الذي يتطلب التخطيط الإداري السليم والمستمر المعتمد على جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالأنشطة الرياضية واتخاذ القرارات الاستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف والوصول إلى الانجاز المطلوب.

ويرى الباحث أن التخطيط الاستراتيجي أصبح من الركائز الأساسية لنجاح المنظمات الرياضية وخاصة الاتحادات الرياضية الأردنية حيث إن هناك إشارة من العديد من الدراسات أن التخطيط الاستراتيجي السليم يؤدي إلى تطور وتقدم في الرياضات المتنوعة وتحسين المستويات المحلية والعالمية وتساعد على تحقيق رسالة وأهداف المنظمة بشكل سريع وبأقل التكاليف.

وبما أن برامج وأنشطة الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية تهتم بالطلبة وتعمل على دعم هواياتهم واهتماماتهم وقدراتهم العقلية والفكرية والتربوية وتساهم في تحسين العلاقات الاجتماعية وتهذيب النفس ومواجهه تحديات المستقبل، إلا أنه ومن خلال خبرة الباحث كعضو في اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية، ومديراً لدائرة الأنشطة الرياضية في الجامعة، فإن الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية تمارس عملها ضمن خطط فردية ومحددة مما أدى إلى ضعف مستوى الخدمات والمنافسة، وأثر سلباً على تقدم الحركة الرياضية ومستوى المشاركة في البطولات الرياضية بل وأن هناك غياباً واضحاً للخطط الرياضية التي تعد في بداية الموسم الرياضي وعدم توظيف الأساليب الإدارية الحديثة للمساهمة في تطوير الرياضة الجامعية، كما وأنه لا يوجد معايير واضحة وتقييم موضوعي للحكم على أداء الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية ومدى فاعلية برامجها وأنشطتها ومستوى الطموح والأهداف المتحققة منها.

كما ويلاحظ ومن خلال خبرة الباحث محدودية المشاركة في الأنشطة الرياضية وعزوف الجامعات عن المشاركة في الكثير من البطولات الرياضية والألعاب الرياضية المختلفة الأمر الذي يستدعي القيام بهذه الدراسة للوقوف على معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية آملاً أن تحدث الدراسة تغيراً في برامج وأنشطة الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية للوصول بالرياضة الجامعة إلى مراتب الجامعات العربية والعالمية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف إلى معوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجه نظر مدراء الانشطة الرياضية أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي.

٢- التعرف إلى معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجه نظر مدراء الانشطة الرياضية

أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي تعزى لمتغير (الجامعة، والمؤهل العلمي، والخبرة).

تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما هي معوقات التخطيط الإستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية من وجه نظر مدراء الأنشطة الرياضية أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي.

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً في معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية تعزى لمتغير (الجامعة، والمؤهل العلمي، والخبرة).

محددات الدراسة:

١- المجال الزمني: قام الباحث بتوزيع الاستبانة في الفترة الواقعة ما بين (٢٨/ ١- ٤/ ٢/ ٢٠١٤م).

٢- المجال المكاني: مدينة العقبة/ الدورة الرياضية الشتوية التي أقيمت بمناسبة عيد ميلاد جلالة الملك عبدالله الثاني المعظم.

٣- المجال البشري: اقتصرت الدراسة على مدراء دوائر الأنشطة الرياضية، أعضاء اللجنة الفية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية.

مصطلحات الدراسة:

- التخطيط الاستراتيجي: عملية ديناميكية تقوم بها الإدارة العليا باتخاذ القرارات المناسبة وتحديد العمليات المتعلقة بمستقبل المنظمة وتطويرها وتحقيق التقدم والنجاح[١٧].

- ويعرف التخطيط الاستراتيجي بأنها العملية التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنظمة ووضع الإستراتيجية لإنجاز الأهداف وتطوير الخطط لتكامل وتنسيق الأنشطة[١٨].

- ويعرفها[١٩] بأنها عملية تحديد رسالة المنظمة وتحقيق أهدافها من خلال وضع الاستراتيجيات والسياسات لتأمين الموارد والإمكانات التي تساهم في تحقيق الأهداف.

- ويعرف التخطيط الاستراتيجي بأنها عملية ادارية متسلسلة تبدأ بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبرامج والأنشطة الرياضية، وتعتمد على كفاءة الإداريين والمدربين والمشرفين في تحليل البيانات ووضع الخطط الاستراتيجية الملائمة للإمكانات المتاحة التي تكون مبنية على رؤية مستقبلية ثاقبة تؤكد قدرتها على تحقيق الأهداف والوصول إلى الإنجاز المطلوب (تعريف إجرائي).

- الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية: هي المؤسسة التي يوكل إليها مهام إعداد وتنفيذ البرامج والأنشطة الرياضية المتنوعة للفرق الرياضية للجامعات الأردنية التي تهدف إلى تنمية الجوانب البدنية والنفسية والصحية والاجتماعية لتحقيق نوعية حياة أفضل (تعريف إجرائي).

الدراسات السابقة:

- قامت صقر،(٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي والحلول المقترحة لها من وجهه نظر بعض رؤساء وأعضاء مجالس الاتحادات الرياضية السورية و تكونت عينة الدراسة من (٧٠) رئيساً وعضو مجلس اتحاد، واستخدمت الباحثة الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وبعد التحليل الإحصائي أظهرت النتائج أن المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي من وجهه نظر بعض رؤساء وأعضاء مجالس الاتحادات الرياضية في سوريا جاءت بدرجة عالية في جميع المحاور، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً من وجهه نظر بعض رؤساء وأعضاء مجالس الاتحادات الرياضية تبعاً لمتغيرات (نوع الاتحاد، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، طبيعة التخصص)، وأوصت الباحثة بضرورة توفير ميزانية كافية مخصصة لاتحادات الألعاب الرياضية الفردية والجماعية من أجل تغطية تكاليف عمليات التخطيط.

- قام محمد،(٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف بالمعوقات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي في الاتحادات الرياضية في كل من الأردن واليمن، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) من رؤساء وأعضاء مجالس إدارة الاتحادات الرياضية منهم (٥٥) من الأردن و(٥٢) من اليمن، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، وبعد التحليل إحصائياً أظهرت النتائج أن الاتحادات الرياضية الأردنية واليمنية تواجه معوقات بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في معوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحادات الرياضية الأردنية واليمنية تبعاً لمتغير (الخبرة، المؤهل العلمي، نوع الاتحاد)، وأوصت الدراسة بضرورة رصد المخصصات المالية اللازمة للتخطيط الاستراتيجي.

- وقام سعادة، (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لمستوى التفكير الاستراتيجي وأخر لأنماط اتخاذ القرار والتعرف إلى العلاقة بينهما لدى القيادات في الاتحادات الرياضية الأردنيةوتكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الأصلي وعددهم (١٨٢) عضواً وعدد الاتحادات عشرون اتحاد، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج إلى وجود ضعف في مستويات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الرياضية الأردنية، وأظهرت النتائج أيضاً إلى أن القيادات الرياضية تستخدم أنماطاً متعددة من اتخاذ القرار كان

أهمها النمط التشاركي، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بزيادة الوعي حول مفهوم التفكير الاستراتيجي وإجراء دراسات في المستقبل تتضمن التفكير الاستراتيجي والإنجاز في المؤسسات الرياضية.

- وقامت المصري (٢٠٠٦)، بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الواقع الحقيقي للتخطيط الاستراتيجي في بعض منظمات القطاع الصناعي العام والخاص السورية، حيث بلغت عينة الدراسة من (١٠٠) فرد شملت الإدارة العليا والوسطى وبعد التحليل الإحصائي أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك توجهاً محدوداً لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في منظمات القطاع العام بينما هناك توجه ملموس للتخطيط الاستراتيجي لدى القطاع الخاص، وكانت أهم المعوقات التي تحول دون تبني التخطيط الاستراتيجي في المنظمات عدم وجود موارد بشرية مؤهلة للقيام بعملية التخطيط الاستراتيجي وعدم توفر الإمكانات المادية اللازمة والقوانين والتشريعات التي تصدرها الحكومة.

- قام العفيف، (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة على التخطيط الاستراتيجي في الأجهزة الحكومية الأردنية، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وبعد التحليل الإحصائي أظهرت النتائج إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت مرتفعة نحو أهمية التخطيط الاستراتيجي، وكذلك عدم وجود فروق داله إحصائياً في اتجاهات المديرين نحو التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغيرات(الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والمستوى الإداري، والخبرة العملية)، وأوصى الباحث بضرورة توفير المخصصات المالية الكافية لتمكين الأجهزة الحكومية من الحصول على الوسائل التكنولوجية اللازمة وتحديثها وتطويرها لخدمة أغراض التخطيط الاستراتيجي.

- قام الخالدي،(٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي من وجهة نظر أعضاء مجالس الاتحادات الرياضية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من(٩٧) عضو مجلس اتحاد، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وبعد التحليل الإحصائي أظهرت النتائج أن المشكلات التي تواجه أعضاء الاتحادات الرياضية الكويتية حادة وبدرجة عالية جداً بحيث تعيق التخطيط الرياضي السليم كما وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتحادات في الالعاب

الجماعية والفردية، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالتخطيط والتعرف إلى المشاكل التي تواجه الاتحادات والعمل على توفير ميزانية لدعم التخطيط وتوفير أشخاص متخصصين فنياً.

- قام Grant and Thomases (٢٠٠٤) بدراسة هدفت الى التعرف على فوائد ومعوقات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعلمية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي في تحليل (٦٦ كتاباً)، (٢٦ مقالة صحفية)، (٢٨ بحثاً محكماً في مؤتمرات عالمية و(٦ رسائل دكتوراة) وصادر أخرى وتوصل الباحث إلى أن من اهم معوقات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعلمية نقص التمويل لعمليات التخطيط الاستراتيجي وعدم المرونة التي أدت إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي والبيروقراطية والتغيير.

قام Kriemadis(١٩٩٧) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى استخدام التخطيط الاستراتيجي في أقسام الجامعات المشاركة في NCAA الفئة الأولى وعلى معوقات المشاركة في أنشطة لتخطيط الاستراتيجي وتكونت عينة الدراسة من(١٠٦) وهو العدد الكلي للأقسام الرياضية واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل التي تعيق الأقسام الرياضية عن ممارسة التخطيط الاستراتيجي هي عدم كفاية الموارد المالية، وتوصل الباحث إلى بناء نموذج لعمليات التخطيط الاستراتيجي.

المنهج والإجراءات: منهج الدراسة:

استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي الملائم لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مدراء الأنشطة الرياضية للجامعات الاردنية أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية البالغ عددهم (١٦) عضواً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الأصلي وهم مدراء الأنشطة الرياضة للجامعات الأردنية، أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وعددهم (١٦) عضواً والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناءً على متغيراتها.

جدول رقم (١): وصف أفراد عينة الدراسة من حيث المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجامعة	حكومية	١٠	٦٢,٥٠
	خاصة	٦	٣٧,٥٠
	المجموع	١٦	١٠٠,٠٠
المؤهل	بكالوريوس	١٢	٧٥,٠٠
	دراسات عليا	٤	٢٥,٠٠
	المجموع	١٦	١٠٠,٠٠
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣	١٨,٧٥
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤	٢٥,٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	٥٦,٢٥
	المجموع	١٦	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدارسة إذ تم بناء الاستبيان من أجل دراسة معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وفق الخطوات التالية:

١- تم مراجعة الكتب والمراجع العلمية والاطلاع على وسيلة جمع البيانات في العديد من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة للاستفادة من محاورها المتعلقة بمعوقات إدارة التخطيط الاستراتيجي كدراسة[٢٠]، [٢١]، [٢٢].

٢- تم عرض الاستبيان بعد الانتهاء من صياغة فقراته على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والإدارة الرياضية وإدارة الأعمال والاقتصاد من كليات الجامعات المختلفة ووزارة التربية والتعليم من حملة درجة الدكتوراه والملحق رقم (٢) يبين لجنة التحكيم.

٣- بعد جمع الاستبيان من المحكمين تم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم الشفوية والمكتوبة وتم إجراء التعديلات على فقرات الاستبيان لتصبح بصورتها النهائية مكون من (20) فقرة موزعة على (3) محاور وهي (المحور الاقتصادي، المحور الإداري و المحور الفني).

٤- تكون سلم الاستجابة على فقرات الاستبيان وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

كبيرة جداً	كبير	متوسط	منخفض	ضعيف جداً
٥	٤	٣	٢	١

٥- تم اعتماد التصنيف الرقمي الخماسي (كبير جداً، كبير، متوسط، منخفض، ضعيف جداً) لقيم المتوسطات الحسابية وهي على النحو التالي:

جدول رقم (٣)

القيمة	التقدير	الأهمية النسبية
١ – أقل من ١,٨	ضعيف جداً	٢٠٪ – أقل من ٣٦٪
١,٨ – أقل من ٢,٦	منخفض	٣٦٪ – أقل من ٥٢٪
٢,٦ – أقل من ٣,٤	متوسط	٥٢٪ – أقل من ٦٨٪
٣,٤ – أقل من ٤,٢	كبير	٦٨٪ – أقل من ٨٤٪
٤,٢ – ٥	كبير جداً	٨٤٪ – ١٠٠٪

صدق وثبات الدراسة: صدق الاداة:

قام الباحث بإجراء (صدق المحتوى) وذلك عن طريق عرض الاستبانة وبصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من حملة درجة الدكتوراه.

ثبات الدراسة:

تم تطبيق الثبات على عينة الدراسة نفسها وذلك بسبب قلة عدد أفراد عينة الدراسة توخياً لقياس الثبات من خلال وجهه نظر أفراد العينة، وكان من الممكن أن يلجأ الباحث قبل الشروع بعملية تحليل البيانات إلى استخدام معامل تمييز الفقرات لاستبعاد أية فقرات تسبب ضعف قيم الثبات بحيث يتم حذفها من الاستبيان قبل الشروع في عملية تحليل البيانات والجدول التالي يوضح قيم الثبات لمجالات الدراسة.

نتائج ثبات مجالات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول رقم (٤)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
١	المجال الاقتصادي	٤	٠,٧٧٠
٢	المجال الفني	١٠	٠,٦٢٠
٣	المجال الاداري	٦	٠,٧١٠
	الكلي	٢٠	٠,٧٩٠

يشير الجدول إلى أن قيم الثبات لمجالات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية بطريقة الفا

كرونباخ قد تراوحت بين (٠,٦٢٠) للمجال الفني والقيمة (٠,٧٧٠) للمجال الاقتصادي، كما وبلغت للاستبيان ككل (٠,٧٩٠) وتعتبر جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض إجراء هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة لعينة الدراسة.

- الجامعة (حكومية، خاصة).
- المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة العملية(من١–٥ سنوات، من ٦–١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

ثانياً: المتغيرات التابعة وتشمل استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور أداة الدراسة.

المعالجة الاحصائية:

قام الباحث باستخدام نظام الحاسب الآلي SPSS لإنجاز العمليات الاحصائية المطلوبة للإجابة على تساؤلات الدراسة والمتمثلة بـ:

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للإجابة على سؤال الدراسة الأول.
- تم استخدام معامل الاتساق الداخلي الفا كرنباخ لحساب ثبات الدراسة.
- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت وتحليل التباين الأحادي للإجابة على تساؤل الدراسة الثاني.

عرض ومناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما هي معوقات التخطيط الإستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجه نظر مدراء الانشطة الرياضية أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر مدراء الأنشطة الرياضية أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
١	المجال الاقتصادي	٤,٠٥	٠,٧٨	٨١,٠٠	كبير	١
٣	المجال الفني	٤,٠١	٠,٤٩	٨٠,٢٠	كبير	٢

٢	المجال الاداري	٣,٧١	٠,٧٧	٧٤,٢٠	كبير	٣
	الكلي	٣,٩٢	٠,٥٦	٧٨,٤٠	كبير	

يلاحظ من الجدول (٥) أن معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية كان مرتفع إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣,٩٢) بأهمية نسبية (٧٨,٤٠)، وجاء مستوى المجالات مرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٥-٣,٧١) وجاء في المرتبة الأولى المجال الاقتصادي بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وأهمية نسبية (٨١,٠)، وفي المرتبة الأخيرة جاء المجال الاداري بمتوسط حسابي (٣,٧١) بأهمية نسبية (٧٤,٢٠)، وقد تم تحليل معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية وفقاً لمجالاتها وذلك على النحو التالي:

- أولا: المجال الاقتصادي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والاهمية النسبية لمجال المعوقات الاقتصادي مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
٣	عدم وجود خطط تستهدف مصادر تمويل لدعم الاتحاد بعيداً عن الاشتراكات السنوية	٤,٣١	٠,٨٧	٨٦,٢٠	كبير جداً	١
١	نقص الموارد المالية اللازمة للبرامج الرياضية	٤,١٩	٠,٦٦	٨٣,٨٠	كبير	٢
٤	ضعف المشاركة في بطولات اتحاد الجامعات العربية	٣,٩٤	١,٣٤	٧٨,٨٠	كبير	٣
٢	ضعف نظام الحوافز المقدم للجنة للقيامبعمليات التخطيط الاستراتيجي	٣,٧٥	١,٠٦	٧٥,٠٠	كبير	٤
	المجال الاقتصادي	٤,٠٥	٠,٧٨	٨١,٠٠	كبير	

يلاحظ من الجدول (٦) أن مستوى المجال الاقتصادي كان كبيراً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٥) بأهمية نسبية (٨١,٠)، وجاء مستوى فقرات المجال بين كبير جداً إلى كبير، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٣١- ٣,٧٥)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٣) وهي "عدم وجود خطط تستهدف مصادر تمويل لدعم الاتحاد بعيداً عن الاشتراكات السنوية" بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبأهمية نسبية (٨٦,٢٠)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢) وهي " ضعف نظام الحوافز المقدم للجنة للقيام

بعمليات التخطيط الاستراتيجي "بمتوسط حسابي (٣,٧٥) بأهمية نسبية (٧٥,٠).

ثانيا: المجال الإداري:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات الإدارية مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
٦	تغيير سياسة الاتحاد بسبب التغير المستمر لرئاسة الاتحاد بين الجامعات الأردنية	٤,٣٨	٠,٩٦	٨٧,٦٠	كبير جدا	١
٤	ضعف المعرفة بالتخطيط الاستراتيجي وبرامج الإدارة الحديثة	٣,٨٨	١,٠٩	٧٧,٦٠	كبير	٢
١	لا توجد رؤية ورسالة واضحة للاتحاد الرياضي	٣,٧٥	١,٤٨	٧٥,٠٠	كبير	٣
٢	معارضة اللجنة الإدارية لعمليات التطوير والتغيير	٣,٦٣	١,٥٤	٧٢,٦٠	كبير	٤
٣	ضعف تعاون أعضاء اللجنة الإدارية في عمليات التخطيط الاستراتيجي	٣,٥٦	١,٤٦	٧١,٢٠	كبير	٥
٥	خطط وأهداف البطولات الرياضية للاتحاد لا تتماشى مع الإمكانات المادية والبشرية	٣,٠٦	١,١٨	٦١,٢٠	متوسط	٦
	المجال الاداري	٣,٧١	٠,٧٧	٧٤,٢٠	كبير	

يلاحظ من الجدول (٧) أن مستوى المجال الاداري كان كبيراً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧١) بأهمية نسبية(٧٤,٢٠)، وجاء مستوى فقرات المجالين متوسط وكبير جدا، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٣٨-٣,٠٦)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٦) وهي "تغيير سياسة الاتحاد بسبب التغير المستمر لرئاسة الاتحاد بين الجامعات الأردنية" بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وبأهمية نسبية(٨٧,٦٠)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٥) وهي "خطط وأهداف البطولات الرياضية للاتحاد لا تتماشى مع الإمكانات المادية والبشرية" بمتوسط حسابي (٣,٠٦) بأهمية نسبية (٦١,٢٠).

ثالثاً: المجال الفني:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والاهمية النسبية لمجال المعوقات الفنية مرتبة تربيباً تنازلياً والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
٩	عدم وجود مقر ثابت للاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية	٤,٧٥	٠,٦٨	٩٥,٠٠	كبير جداً	١
١٠	عدم الاهتمام بعقد المؤتمرات الرياضية التي تدعم تطور الرياضة الجامعية	٤,٥٦	٠,٧٣	٩١,٢٠	كبير جداً	٢
٣	عدم وجود أبحاث متخصصة لتقييم أوضاع الاتحاد	٤,٥٠	٠,٥٢	٩٠,٠٠	كبير جداً	٣
٨	عدم استخدام التكنولوجيا الحديثة عند وضع البرامج والأنشطة الرياضية للاتحاد مثل الحاسوب والانترنت.	٤,١٩	٠,٩١	٨٣,٨٠	كبير	٤
١	عدم توفر الوقت الكافي للقيام بعمليات التخطيط الرياضي السليم	٣,٩٤	٠,٧٧	٧٨,٨٠	كبير	٥
٥	التغيرات المستمرة في أعضاء اللجنة الفنية والإدارية للاتحاد	٣,٩٤	١,١٢	٧٨,٨٠	كبير	٥
٤	قلة المتخصصين في الإدارة الرياضية تدعم التخطيط الرياضي السليم	٣,٧٥	١,١٨	٧٥,٠٠	كبير	٧
٧	ضعف إقبال الجامعات الأردنية على المشاركة في الاتحاد الرياضي	٣,٧٥	١,٢٩	٧٥,٠٠	كبير	٧
٦	لا يوجد قنوات اتصال سريعة مع الاتحادات الرياضية الأردنية والعربية	٣,٤٤	١,٢١	٦٨,٨٠	كبير	٩
٢	ضعف برامج التدريب الإداري لأعضاء اللجنة الفنية للقيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي	٣,٣١	١,٤٠	٦٦,٢٠	متوسط	١٠
	المجال الفني	٤,٠١	٠,٤٩	٨٠,٢٠	كبير	

يلاحظ من الجدول (٨) أن مستوى المجال الفنيكان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٤,٠١) بأهمية نسبية (٨٠,٢٠)، وجاء مستوى فقرات المجالبين متوسط وكبير جداً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٧٥-٣,٣١)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٩) وهي عدم وجود مقر ثابت للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية

بمتوسط حسابي (٤,٧٥) و بأهمية نسبية (٩٥,٠)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢) وهي "ضعف برامج التدريب الإداري لأعضاء اللجنة الفنية للقيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي "بمتوسط حسابي (٣,٣١) بأهمية نسبية (٦٦,٢٠).

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير (الجامعة، المؤهل العلمي، الخبرة).

- متغير الجامعة (حكومية، خاصة): تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تبعاً لمتغير الجامعة، والجدول (٩) يبين النتائج.

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تعزى لمتغير الجامعة.

المجالات	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجال الاقتصادي	حكومية	١٠	٤,٤٠	٠,٤٧	٢,٨٢	٠,٠١٣
	خاصة	٦	٣,٤٦	٠,٨٧		
المجال الاداري	حكومية	١٠	٤,١٠	٠,٤٩	٣,٤٨	٠,٠٠٤
	خاصة	٦	٣,٠٦	٠,٧١		
المجال الفني	حكومية	١٠	٣,٩٥	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,٥٣١
	خاصة	٦	٤,١٢	٠,٣٢		
الكلي	حكومية	١٠	٤,١٥	٠,٤٤	٢,٣٨	٠,٠٣٢
	خاصة	٦	٣,٥٤	٠,٥٨		

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تعزى لمتغير الجامعة، وذلك استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٢,٣٨)، وبمستوى دلالة (٠,٠٣٢) **للدرجة الكلية** حيث تعد

هذه القيمة دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة ت المحسوبة (٢,٨٢) وبمستوى دلالة (٠,٠١٣) للمجال الاقتصادي و(٣,٤٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٤) للمجال الإداري وتعد هذه القيم دالة إحصائياً، لأنّ قيمة مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) أقل من (٠,٠٥) باستثناء المجال الفني حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٠,٦٤) بمستوى دلالة (٠,٥٣١) وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) أكبر من (٠,٠٥).

متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (١٠) يبين النتائج.

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجال الاقتصادي	بكالوريوس	١٢	٣,٩٦	٠,٨٦	٠,٧٧	٠,٤٥١
	دراسات عليا	٤	٤,٣١	٠,٤٣		
المجال الإداري	بكالوريوس	١٢	٣,٦٥	٠,٨٧	٠,٤٨	٠,٦٣٢
	دراسات عليا	٤	٣,٨٨	٠,٣٧		
المجال الفني	بكالوريوس	١٢	٤,٠٠	٠,٥٦	٠,١٧	٠,٨٦٧
	دراسات عليا	٤	٤,٠٥	٠,٢٦		
الكلي	بكالوريوس	١٢	٣,٨٧	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٥٤٠
	دراسات عليا	٤	٤,٠٨	٠,٣٥		

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) بين معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.، وذلك استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٠,٦٢)، وبمستوى دلالة (٠,٥٤٠) للدرجة الكلية حيث تعد هذه القيمة دالة احصائيا، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة

(٠,٧٧) وبمستوى دلالة (٠,٤٥١) للمجال الاقتصادي و(٠,٤٨) وبمستوى دلالة (٠,٦٣٢) للمجال الإداري و(٠,١٧) وبمستوى دلالة (٠,٨٦٧) للمجال الفني وتعد هذه القيم غير دالة احصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) أكبر من (٠,٠٥).

متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تبعاً لمتغير الخبرة، والجدول (١١) يبين النتائج.

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الاقتصادي	أقل من ٥ سنوات	٣	٤,٠٨	٠,٩٥
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤	٣,٦٣	١,١٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	٤,٢٢	٠,٥٤
المجال الاداري	أقل من ٥ سنوات	٣	٣,٦٧	٠,٨٨
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤	٣,٥٤	٠,٩٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	٣,٨٠	٠,٧٢
المجال الفني	أقل من ٥ سنوات	٣	٤,٢٣	٠,٠٦
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤	٤,١٣	٠,٣٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	٣,٨٩	٠,٦٢
الكلي	أقل من ٥ سنوات	٣	٣,٩٩	٠,٦٢
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤	٣,٧٦	٠,٧٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	٣,٩٧	٠,٥٢

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مجالات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تبعاً لمتغير الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والجدول (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لمجالات متوسطات معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الاقتصادي	بين المجموعات	٠,٩٩	٢	٠,٥٠	٠,٧٩	٠,٤٧٤
	داخل المجموعات	٨,١٦	١٣	٠,٦٣		
	الكلي	٩,١٥	١٥			
المجال الاداري	بين المجموعات	٠,١٩	٢	٠,٠٩	٠,١٤	٠,٨٧٠
	داخل المجموعات	٨,٦٢	١٣	٠,٦٦		
	الكلي	٨,٨١	١٥			
المجال الفني	بين المجموعات	٠,٣٣	٢	٠,١٧	٠,٦٦	٠,٥٣٤
	داخل المجموعات	٣,٣٠	١٣	٠,٢٥		
	الكلي	٣,٦٤	١٥			
الكلي	بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,١٩	٠,٨٢٩
	داخل المجموعات	٤,٦٣	١٣	٠,٣٦		
	الكلي	٤,٧٦	١٥			

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية تبعاً لمتغير الخبرة، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٠,١٩)، وبمستوى دلالة (٠,٨٢٩) **للدرجة الكلية** حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة ف المحسوبة (٠,٧٩) وبمستوى دلالة (٠,٤٧٤) للمجال الاقتصادي و(٠,١٤) وبمستوى دلالة (٠,٨٧٠) للمجال الإداري و(٠,٦٦) وبمستوى دلالة (٠,٥٣٤) للمجال الفني وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أكبر من (٠,٠٥).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر مدراء الأنشطة الرياضية، أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي؟

بالرجوع إلى الجداول ذات الأرقام من (٥–٨) تبيّن أن معوقات التخطيط الاستراتيجي للجامعات الأردنية من وجهة نظر مدراء الأنشطة الرياضية أعضاء اللجنة الفية للاتحاد جاءت بدرجة كبيرة وبأهمية

نسبية بلغت (٧٨,٤٠) للمجالات ككل، وجاء في المرتبة الأولى المجال الاقتصادي وبأهمية نسبية بلغت (٨١,٠٠) وفي المرتبة الثانية المجال الفني وبأهمية نسبية بلغت (٨٠,٢٠) وفي المرتبة الثالثة والأخيرة المجال الإداري بأهمية نسبية بلغت (٧٤,٢٠)

ويفسر الباحث النتائج على النحو التالي.

- إن حصول مجال المعوقات الاقتصادية على المرتبة الأولى وبأهمية نسبية بلغت (٨١ ٪) وبدرجة موافقة كبيرة يؤكد ضعف الموارد والمخصصات المالية وضعف الميزانية المرصودة لتنفيذ برامج الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية الذي يؤثر وبشكل كبير على رؤية ورسالة الاتحاد الرياضي في تحقيق النمو الشامل والمتوازن في جميع مجالات الحياة المعاصرة ومواكبة كل ما هو جديد، وكذلك ضعف جذب اهتمام الطلبة للمشاركة بالألعاب الرياضية، فلا بد من وضع الخطط وتوفير الفرص المناسبة لدعم ميزانية الاتحاد لتمكينه من تنويع وتطوير البرامج الرياضية والتي تسمح بمشاركة إيجابية بناءة وهادفة على المستوى المحلي أو العربي وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة[٢٣] التي أظهرت نتائجها إلى أن المجال المالي هو أهم المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي في الاتحادات الرياضية في سوريا ودراسة[٢٤]، التي أظهرت أن المحور المالي يشكل سبباً رئيسياً في حدوث المشكلات في الاتحادات الرياضية في الأردن، ودراسة كل من[٢٥]و[٢٦]، اللتان أشارتا إلى أن من أهم المعوقات التي تواجه عملية التخطيط هي نقص الموارد المالية المخصصة لعملية التخطيط ودراسة[٢٧]، والتي تؤكد على وجود معوقات مالية تتحدى مديري المدارس في عملية التخطيط الاستراتيجي ودراسة[٢٨]و[٢٩]، التي أكدتا على أن نقص التمويل المالي من أهم معوقات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمة.

- إن حصول مجال المعوقات الفنية المرتبة الثانية وبأهمية نسبية بلغت (٨٠,٢٠٪) وبدرجة موافقة كبيرة يؤكد عدم مواكبة التطورات السريعة المتغيرة والمتتابعة في مجال التكنولوجيا الحديثة التي تلعب دوراً هاماً في تطور الرياضة الجامعية وكذلك غياب القيادة الحكيمة التي تتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وضعف الإدارة التنظيمية المتخصصة في المجال الرياضي والتي تسبب إرباك في التنظيم الإداري الحديث الذي ينعكس على قوة ومكانة الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية تجاه الاتحادات الرياضية الأردنية والعربية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة[٣٠] التي اظهرت

درجة موافقة كبيرة للمشكلات الفنية التي تواجه التخطيط الرياضي في الكويت من وجه نظر أعضاء الاتحادات الرياضية، ودراسة أبو عيشة[٣١]، التي أظهرت درجة موافقة كبيرة للمشكلات الفنية التي تواجه التخطيط التربوي للمدارس الحكومية.

- إن حصول مجال المعوقات الإدارية بالمرتبة الثالثة وبأهمية نسبية (٧٤,٢٠ ٪) وبدرجة موافقة كبيرة يؤكد عدم اتباع الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية الأنظمة الادارية الحديثة وعدم مواكبة كل ما هو جديد ومتطور بالأساليب الإدارية الحديثة في المجال الاداري، التي تؤثر على عدم وضوح رؤية ورسالة الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وكذلك على التخطيط السليم للبرامج الرياضية بما يتماشى مع الامكانات المتاحة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة[٣٢] التي اظهرت درجة موافقة كبيرة للمعوقات الإدارية التي تواجه التخطيط الرياضي للاتحادات الرياضية في الكويت، ودراسة[٣٣] والتي اشارت نتائجها إلى ضعف الكادر الإداري للقيام بعمليات التخطيط السليم في المنظمات السورية ودراسة، التي أظهرت درجة موافقة كبيرة للمعوقات الإدارية التي تواجده التخطيط الرياضي في الاتحادات الرياضية السورية. واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة[٣٤] والتي اظهرت درجة موافقة متوسطة للمشكلات الإدارية التي تواجه التخطيط التربوي لدي مديري ومديرات المدارس الحكومية، ودراسة[٣٥] والتي أظهرت درجة موافقة متوسطة للمعوقات الإدارية للتخطيط الاستراتيجي في الاتحادات الرياضة في الأردن واليمن.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية تعزى لمتغير (الجامعة–المؤهل العلمي–الخبرة)؟

وبالرجوع إلى الجداول ذات الأرقام من (٩–١٢) تبين ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجامعة (حكومية، خاصة) في جميع مجالات الدراسة باستثناء المجال الفني ولصالح الجامعات الحكومية ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص الجامعات الأردنية الحكومية على توظيف المفاهيم الإدارية الحديثة في المجال الرياضي وذلك من أجل استقطاب الطلبة للمشاركة في بالبرامج والانشطة الرياضية المتنوعة ودعم برنامج التفوق الرياضي.

- تسعى الجامعات الحكومية على إنشاء مراكز وإدارات متخصصة لمراقبة العمل الإداري ومواكبة التطور والنماء في جميع المجالات وخصوصاً المجال الرياضي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) وعلى جميع مجالات الدراسة ويعزو الباحث ذلك إلى أن إدارة التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي لاقت اهتماماً واضحاً في المجال الرياضي وخصوصاً في الاتحادات الرياضية الأردنية، حيث سعت جميع المؤسسات والمنظمات الرياضية ومن ضمنها الجامعات الأردنية إلى نشر وتطبيق المفاهيم الإدارية في برامجها ونشاطاتها الرياضية المتنوعة الداخلية والخارجية وترسيخ هذا المفهوم من خلال الندوات والمحاضرات وورش العمل والبرامج التدريبية لكافة العاملين في المجال الرياضي على اختلاف درجاتهم العلمية ومؤهلاتهم التدريبية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة[٣٦] التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي لمعوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحادات الرياضية في الأردن واليمن، ودراسة كل من[٣٧] و[٣٨]، اللتان أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة وعلى جميع مجالات الدراسة ويعزو الباحث ذلك إلى ارتباط أعضاء اللجنة الفنية على اختلاف خبراتهم الإدارية بعمليات التدريب واعداد وتنفيذ الأنشطة والبرامج الرياضية التي يقدمها الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية ومشاركة الجميع انطلاقاً من رسالة جامعاتهم في تحقيق الأهداف والتطلعات والرؤيا المستقبلية للنهوض بالرياضة الجامعية إلى أعلى المستويات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة[٣٩]، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحادات الرياضية في الأردن واليمن، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة[٤٠]، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الأشخاص اللذين تتراوح خبراتهم ما بين ٥-١٠ سنوات.

الاستنتاجات:

١- إن هناك معوقات للتخطيط الاستراتيجي في الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وبدرجة كبيرة في جميع مجالات الدراسة.

٢- إن هناك اختلافاً في وجهات النظر بين أعضاء اللجنة الفنية في المجال المالي والمجال الإداري تعزى لمتغير الجامعة.

٣- لا يوجد اختلاف في وجهات نظر مدراء النشاط الرياضي يعزى لنوع الجامعة.

٤- إن هناك انسجاماً في وجهات النظر بين أعضاء اللجنة الفنية لجميع مجالات الدراسة بغض النظر عن المؤهل العلمي.

٥- إن هناك انسجاماً في وجهات النظر بين أعضاء اللجنة الفنية وعلى جميع مجالات الدراسة بغض النظر عن الخبرة.

التوصيات:

١- إلتزام الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية بوضع الخطط الاستراتيجية اللازمة عند إعداد البرامج والأنشطة الرياضية لتحقيق رؤية ورسالة الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية والوصول إلى الغايات والطموحات وتحقيق الاهداف المرجوة.

٢- الاهتمام بعقد البرامج والدورات التدريبية وورش العمل المتعلقة بالمفاهيم الإدارية الحديثة التي تهتم بتطور الحركة الرياضية بالتعاون مع كافة المؤسسات والمنظمات الرياضية.

٣- تفعيل البرامج التي تهدف إلى تبادل الخبرات الإدارية وتطوير الرياضة الجامعية من خلال عمل مشترك بين الجامعات الأردنية.

٤- السعي إلى إيجاد مقر ثابت للإتحاد الرياضي للجامعات الأردنية أسوةً بالاتحادات الرياضية الأخرى ليتسنى لكافة شرائح المجتمع من المشاركة الفاعلة والمنتجة لتحقيق التطلعات المستقبلية ومواكبة تحديات العصر.

الملحق الأول

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد عضو اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد....

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء اللجنة الفنية)، أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة وتعبئة فقرات الاستبيان بعناية تامة ووضع إشارة (/) أمام الفقرة وتحت درجة الموافقة التي ترونها مناسبة، علماً بأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي للمحاولة لتطوير الرياضة الجامعية والوصول إلى المراتب المتقدمة، وينقسم هذا الاستبيان إلى قسمين، الأول ويتكون من بيانات خاصة بالمستجيب على الدراسة وتمثل الجامعة، المؤهل العلمي، والخبرة،ويشمل الجزء الثاني الفقرات الخاصة بالاستبيان وهي تقيس معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد في ثلاثة محاور وهي المحور الاقتصادي والمحور الفني والمحور الاداري.

واقبلوا الاحترام والتقدير والعرفان،،

المعلومات الشخصية: الرجاء وضع دائرة حول الخانة المناسبة.

الجامعة	حكومية	خاصة	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	دراسات عليا	
الخبرة	لغاية ٥ سنوات	من ٦ – ١٠ سنوات	اكثر من ١٠ سنوات

معوقات التخطيط الاستراتيجي للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية:

الرقم	المجال الاقتصادي	كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
١	نقص الموارد المالية اللازمة للبرامج الرياضية					
٢	ضعف نظام الحوافز المقدم للجنة للقيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي					
٣	عدم وجود خطط تستهدف مصادر تمويل لدعم الاتحاد بعيداً عن الاشتراكات السنوية					
٤	ضعف المشاركة في بطولات اتحاد الجامعات العربية					
	المجال الاداري					
١	لا توجد رؤية ورسالة واضحة للاتحاد الرياضي					
٢	معارضة اللجنة الإدارية لعمليات التطوير والتغيير					
٣	ضعف تعاون أعضاء اللجنة الإدارية في عمليات التخطيط الاستراتيجي					
٤	ضعف المعرفة بالتخطيط الاستراتيجي وبرامج الإدارة الحديثة					
٥	خطط وأهداف البطولات الرياضية للاتحاد لا تتماشى مع الإمكانات المادية والبشرية					
٦	تغيير سياسة الاتحاد بسبب التغير المستمر لرئاسة الاتحاد بين الجامعات الأردنية					
	المجال الفني					
١	عدم توفر الوقت الكافي للقيام بعمليات التخطيط الرياضي السليم.					
٢	ضعف برامج التدريب الإداري لأعضاء اللجنة الفنية للقيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي					
٣	عدم وجود أبحاث متخصصة لتقييم أوضاع الاتحاد					
٤	قلة المتخصصين في الإدارة الرياضية تدعم التخطيط الرياضي السليم					

٥	التغيرات المستمرة في اعضاء اللجنة الفنية والادارية للاتحاد					
٦	لا يوجد قنوات اتصال سريعة مع الاتحادات الرياضية الأردنية والعربية					
٧	ضعف اقبال الجامعات الاردنية على المشاركة في الاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية.					
٨	عدم استخدام التكنولوجيا الحديثة عند وضع البرامج والأنشطة الرياضية للاتحاد مثل الحاسوب والانترنت.					
٩	عدم وجود مقر ثابت للاتحاد الرياضي للجامعات الاردنية.					
١٠	عدم الاهتمام بعقد المؤتمرات الرياضية التي تدعم تطور الرياضة الجامعية					

الملحق الثاني: أعضاء لجنة التحكيم

الدكتور ابراهيم بني سلامة	أستاذ مشارك	الجامعة الهاشمية
الدكتور محمد فايز	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
الدكتور عاصم المحارمة	أستاذ مساعد	وزارة التربية والتعليم/ إدارة المناهج
الدكتورة ادب السعود	أستاذ مشارك	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
الدكتور عبدالحليم الزعبي	محاضر متفرغ	وزارة التربية والتعليم/ إدارة الاشراف التربوي
الدكتور نضال الغفري	أستاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية
الدكتور وصفي المحارمة	أستاذ مساعد	جامعة العلوم التطبيقية/ إدارة اعمال
الدكتور زين العابدين بني هاني	أستاذ مشارك	جامعة مؤتة
الدكتور سامر الصعوب	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة

الهوامش:

(١) الديوان الملكي، **رسالة جلالة الملك عبدالله الثاني** حول التعليم العالي بتاريخ ٧ شباط ٢٠٠٧م، عمان، ١٩ محرم ١٤٢٨هـ.

(2) IbrahimA.M.salameh. etal, **The Cognitive Outcome in the physical games** at the college of students the basic science in the world Islamic sciences and education university, international education studies, vol.6.no.10.

(٣) المصري، ميادة، **معوقات التخطيط الاستراتيجي في بعض المنظمات الصناعية السورية الخاصة والعامة**، رسالة ماجستير، جامعة حلب، ٢٠٠٦م، ص٢.

(٤) محمد، رضوان علي اسماعيل، **التخطيط الاستراتيجي ومعوقاتها في الاتحادات الرياضية (دراسة مقارنة بين الاردن واليمن)**، رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٩م.

(٥) عبوي، زيد منير، **الإدارة الاستراتيجية والعولمة**، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م، ص٤٤.

(٦) العفيف، أمجد حسين ارشيد، **العوامل المؤثرة على التخطيط الاستراتيجي في الأجهزة الحكومية الأردنية**، دراسة ميدانية رسالة ماجستير الجامعة الأردنية، ٢٠٠٥م، ص٢.

(٧) صقر، رشا عدنان، **المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي والحلول المقترحة لها من وجه نظر رؤساء وأعضاء مجالس الاتحادات الرياضية في سوريا**، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية، ٢٠١١م، ص٢.

(٨) مصطفى، محمود حسن عبدالله، **ادارة الدورات الرياضية والبطولات العالمية**، ط١، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ٢٠١٠م.

(٩) عبدالعال، رائد فؤاد محمد، أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات عزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة، ٢٠٠٩م، ص٢–٧.

(١٠) أبو عيشة، غيداء عبدالله صالح، **مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٧م، نابلس فلسطين.

(11) Karsten,S, **Neoliberal education reform in the Netherlandscomparative education**, 35. 3, 303, 1999.

(١٢) سعادة، نايف عبدالرحمن، **التفكير الاستراتيجي لدى القيادات في الاتحادات الرياضية الأردنية وعلاقته باتخاذ القرار**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦م، ص١– ٢.

(13) Nair, E, Anil. **Strategic plans and principals**, needs forcontrol journal of scoolleadership. usa. vol (10), no (4), p 332-344, 2002.

(14) Costa, CarlaAlbuguergue,(**Future of sport management research the ohiostate university**, 2000. Stephen.p.Robbins, Mary. Coulter , (1996).**Management** ,5th **edition**, py prentice hall.INC.

(15) Bliss, sam,w, and others "**strategic planning and school Based Management systems**", 1999.

(١٦) الحسيني، فلاح عداي، **الادارة الاستراتيجية، مفاهيمها –مداخلها– عملياتها المعاصرة**، ط١، الاسكندرية، مكتبة المعارف، ٢٠٠٠م.

(17) Fedration Union Report, **The best practice sinstrategic planning based on** (CUSTOMERS**)**. fepruary1997. Karsten ,S.(1999), **Neoliberal education reform in the Netherl and scomparative education** , 35 (3), 303.

(18) Stephen.p.Robbins, Mary Coulter, (1996). **Management** ,5th **edition**, py prentice hall.INC.

(19) Glaister&Flashow, J. "**strategic planning still going strong**" long range planning. 32 (1) 107–116, 1999.

(٢٠) محمد، رضوان، **دراسة مقارنة لمعوقات التخطيط الاستراتيجي في الاتحادات الرياضية في الأردن واليمن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد٢٤، ٢٠١٠م.

(٢١) الخالدي ، عايد محمد، **المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي من وجهة نظر الاتحادات الرياضية في دولة الكويت**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٣م.

(٢٢) صقر، رشا عدنان، **المشكلات التي تواجه التخطيط الرياضي والحلول المقترحة لها من وجه نظر رؤساء وأعضاء مجالس الاتحادات الرياضية في سوريا**، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية، ٢٠١٠م، ص٢.

(٢٣) صقر، رشا عدنان، (٢٠٠١)، مرجع سابق.

(٢٤) المحارمة، عاصم حسن، **إدارة الازمات في الاتحادات الرياضية في الأردن**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، **٢٠٠٩م.**

(٢٥) الخالدي، عايد محمد، (٢٠٠٣م) مرجع سابق.

٢٦) المصري، ميادة، (٢٠٠٦) مرجع سابق.

(27) Nair ,E,Anil. 2002.

(28) Grant Hambright, Thomas Diamantes, "Definitions, Benefites and Barriersofk-12 Educational Strategic Planning" Journal of Instructional Psychology, 2004.

(29) Kriemadis, Athanasios "**Strategic planning in highe education athletic departments**" International Journal of Educational Management. 238–247, 1997.

(٣٠) الخالدي، عايد محمد، (٢٠٠٣) مرجع سابق.

(٣١) أبو عيشة، غيداء عبدالله صالح، (٢٠٠٧) مرجع سابق.

(٣٢) الخالدي، عايد محمد، (٢٠٠٣) مرجع سابق.

(٣٣) المصري، ميادة، (٢٠٠٦) مرجع سابق.

(٣٤) صقر، رشا عدنان، (٢٠٠١) مرجع سابق.

(٣٥) محمد، رضوان، (٢٠١٠) مرجع سابق.

(٣٦) المصدر نفسه.

(٣٧) أبو عيشة، غيداء عبدالله صالح، (٢٠٠٧م) مرجع سابق.

(٣٨) صقر، رشا عدنان، (٢٠٠١م) مرجع سابق.

(٣٩) محمد، رضوان، (٢٠١٠م) مرجع سابق.

(٤٠) صقر، رشا عدنان، (٢٠٠١م) مرجع سابق.

المعوّقات الطبيعية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية على حجاج العراق في الفترة ما بين (١٣٢ـ٣٣٤هـ/٧٤٩ـ٩٤٥م)

د. عدنان عبدالله عبيدات *

تاريخ وصول البحث:٧/ ٦/ ٢٠١٥م تاريخ قبول البحث:١٢/ ٢/ ٢٠١٦م

ملخص

سعى خلفاء الدولة العباسية إلى تأمين طريق الحج العراقي من خلال بناء القصور وحفر الآبار والبرك، وتحديد معالم الطريق، ورغم ذلك فقد واجه الحجاج في فترة الدراسة العديد من المخاطر والمعوّقات الطبيعية التي كان لها آثار بارزة على الحياتين الاجتماعية والاقتصادية.

وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على المعوقات والمخاطر الطبيعية التي واجهت حجاج العراق، والمتمثلة بنقص ماء الشرب، وتغيِّر الظروف المناخية ما بين الحر والبرد الشديدين، وكثرة الأمطار التي شكلت سيولاً في طريق الحج وفي المشاعر المقدسة، وما ترتب على ذلك من آثار اجتماعية، تمثلت في موت عدد كبير من الحجاج وانتشار الخوف والفزع وانتشار الأمراض بين الحجاج، مما حال في بعض الأوقات دون تأدية بعضهم لفريضة الحج.إضافة إلى فقدان الحجاج والتجار أمتعتهم وبضائعهم جرَّاءَ تلك المخاطر، مما سبب في ارتفاع أسعار السلع الأساسية وخاصة الخبز والقمح والشعير، إضافة إلى ماء الشرب الذي لم يقوَ العديد من الحجاج إلى شرائه.

الكلمات الدالة: قافلة الحج العراقية، منازل الحج، المعوقات الطبيعية، الظروف المناخية، المرافق العامة.

Abstract

The Abbaside State Caliphs sought to insure AL-Iraqi Pilgrimage Road through building palaces, digging wells and pools, and specifying the mile-stones of the road. Inspite of that the pilgrims had faces numerous risks, and natural obstacles, which had rising effects on both economic and social lives.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم الإنسانية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

This study aims at shedding light on obstacles and nature risks that faced Iraqi's pilgrims, represented of lack of drinking water, changing of the climatic circumstances, between hotness and chilly coldness, and heavy rains, which formed streams in the road of pilgrimage and in the sacred feelings, and what imposed on that of social effects, represented in the death of a great number of pilgrims, spread of fear, terror and spread of diseases among pilgrims, that made a barrier sometimes between some of them and performing the religious duty of pilgrimage, in addition to the pilgrims' loss and merchants of their luggage and goods because of those dangers, the matter that caused elevation of prices, especially that basic goods like bread and wheat, in addition to drinking water of which many pilgrims could not buy.

Key words: AL-Iraqi Pilgrimage Caravan, pilgrimage places, natural obstacles, climatic circumstances and public utilities.

المقدمة:

يُعَدُّ موضوع الحج وطرقه ومخاطره من المواضيع الجديرة بالبحث، لما يشكله من أهمية دينية وسياسية على حد سواء، يعكس مدى قدرة الدولة في إدارة شؤون الحج بشكل عام، وتوفير الأمن للحجاج وعودتهم سالمين إلى بلادهم، متجاوزين المخاطر التي قد تعترضهم خلال رحلتهم الطويلة والشاقة، على امتداد مسافات بعيدة عن مركز الخلافة[١]. وقد تصدى لدراسة موضوع الحج ودروبه من العراق إلى مكة عدة دراسات[٢]، لكنها لم تتطرق إلى الآثار الاقتصادية والاجتماعية التي تعرّض لها الحاج في طريق الحج، وأثناء أداء المناسك، والتي تسعى هذه الدراسة إلى بحثها.

كانت بغداد تشكل محطة رئيسة لقافلة الحج العراقية التي تضم قافلة الحج الخراسانية القادمة من خراسان وبلدان المشرق الإسلامي، فكان الحجاج يأتون من تلك البلدان لينظموا إلى القافلة العراقية[٣]. ولم تكن فريضة الحج وحدها هي التي تجذب الناس للحج، بل كان يغريهم أمان الطريق أيضاً، وحماية قوافل الحجاج التي كانت تَفِدُ من جميع أنحاء الدولة الإسلامية[٤].

ويُعّدُ العصر العباسي الأول بشكل

خاص من أكثر العصور التي تطوّرت بها دروب الحج[٥]، من خلال إقامة الأميال، ووضع الأعلام لتوضيح معالم الطريق[٦]، وبناء القصور وأماكن الراحة[٧]، وصاحب استقرار الدولة العباسية إنشاء الكثير من المرافق والخدمات العامة[٨] التي قلّلت من المخاطر التي تعترض الحاج[٩]، من خلال بناء المنازل والاستراحات وتزويدها بماء الشرب[١٠]، إضافة إلى إصلاح المناهل[١١] قبل بدء موسم الحج لتوفير ماء الشرب للحجاج[١٢]، حتى أصبحت الطريق إلى الحجاز[١٣]، كما يقول ابن كثير..."من أرفق الطرقات وآمنها وأطيبها"[١٤]. ويؤكد ذلك ما ذكره الرحالة المتأخرون عن مدى الأمان الذي وصلت إليه هذه الطريق بجهود السيدة زبيدة[١٥]، التي أمرت ببناء المصانع[١٦] وحفر عين مُشاش[١٧]. وبالمقابل لم يخصص خلفاء الدولة العباسية جهة أو وزارة أو ديوان خاص بالحج يتولى شؤون الحج طيلة العام، وما تذكره المصادر وجود شخص معني بأعمال الكوفة وطريق مكة كان يعين قبل بدء الموسم بتكليف من الخليفة[١٨]، ويمكن القول أن جهودهم لم تكن منتظمة، وهذا يفسر سبب تراجع الاهتمام بمرافق الطريق وتباعده.

وتناقش الدراسة الموضوع ضمن إطار زمني حدثت فيه الكثير من التطورات منذ عهد السفاح(١٣٢-١٣٦هـ/ ٧٤٩-٧٥٣م) عندما أراد أبو مسلم الخراساني (ت١٣٧هـ / ٧٥٤م) سنة (١٣٦هـ/ ٧٥٣م) منافسة المنصور (١٣٦-١٥٨هـ/ ٧٥٣-٧٧٤م) في إمرة الحج[١٩]، إضافة إلى خطر العلويين[٢٠] الذي برز بشكل واضح زمن الخليفة المأمون (١٩٨-٢١٨هـ/ ٨١٣-٨٣٣م)، والذي أخذ يهدد مكانة العباسيين بمكة هذا فضلا عما حصل من تطورات عندما انتقلت ولاية الحج منذ بداية عهد المعتصم (٢١٨-٢٢٧هـ/ ٨٣٣م-٨٤٢م) إلى القادة الأتراك، ففي سنة (٢٢٦هـ/ ٨٤٠م) حج بالناس محمد بن داود بأمر من أشناس (ت٢٣هـ/ ٨٤٤م)[٢١]، ودُعي له بجميع المنابر التي مرّ بها من سامراء إلى مكة والمدينة[٢٢]، وحج إيتاخ (ت٢٣٥هـ/ ٨٤٩م)[٢٣] سنة (٢٣٤هـ/ ٨٤٨م) وكان واليا على مكة والمدينة، في الوقت الذي لم يكن يعين إلا أمراء عباسيون[٢٤].

وفي الثلث الأخير من القرن الثالث الهجري ظهر القرامطة كقوة سياسية جديدة وخصماً قوياً للدولة العباسية، وسجلوا سابقة في التاريخ الإسلامي نتيجة

لتعدياتهم المتكررة على طريق الحج[٢٥] ووصولهم إلى مكة، عندما اقتلعوا الحجر الأسود وأخذوه معهم إلى هَجَر[٢٦]، وعلى أثر ذلك تولّى القرامطة إمرة مكة من سنة (٣١٧-٣٤٤هـ/ ٩٢٩-٩٥٥م)[٢٧]،والأكثر من ذلك أنه ولأول مرة ظهرت قوة جديدة وخصماً ينافس العباسيين على الشرافة على مكة المكرمة، عندما خطب أبو طاهر القرمطي (ت٣٣٣هـ/ ٩٤٤م) بمكة لعبيدالله المهدي (ت٣٢٢هـ/٩٣٣م) صاحب المهدية[٢٨]، وما تخلل ذلك من سيطرة البويهيين[٢٩] على بغداد سنة (٣٣٤هـ/ ٩٤٥م) ليكون ذلك بداية عصر جديد في الدولة العباسية. ولا شك أن هذه التطورات كان لها أثر بارز في انتقاص سيادة الدولة العباسية على الأماكن المقدسة بشكل عام وعلى إدارة شؤون ومرافق طريق الحج بشكل خاص.

وبعد هذه التوطئة سنعرض في هذه الدراسة المعوّقات الطبيعية التي واجهت الحجاج في طريق الحج، وما تعرضوا له من أخطار ومعوّقات أثناء وصولهم إلى مكة وتأديتهم لمشاعر الحج، ومن ثم الحديث عن أثر تلك المعوقات على المجالين الاقتصادي والاجتماعي.

المعوقات الطبيعة في طريق الحج:

بالرغم من اهتمام الخلفاء العباسيين بطريق الحج، فإن ذلك لم يَحُل دون تعرض الحجاج لمخاطر الطريق، لذلك لم يكتف الخلفاء بتعيين من يتولى أمرة الحج[٣٠]، بل كانوا يتابعون أخبار الحاج حتى بعد عودته من مكة، فعندما عزم المهدي (١٥٨-١٦٩هـ/ ٧٧٤-٧٨٥م) الحج سنة (١٦٤هـ/ ٧٨٠م) قلّ الماء في الطريق وسمع أن الناس قد أصابهم العطش عند رجوعهم من مكة حتى كاد بعضهم يهلك، فغضب المهدي على يقطين بن موسى[٣١] الذي ولّاه أمر المصانع، فكان خلفاء العصر العباسي في فترة القوة عموما يراقبون أمير الحج ويتتبعون أخباره رغم قربه منهم وثقته بهم، فإن أحسن كوفئ، وإن قصّر في مهامه عزلوه عن منصبه[٣٢].

وبالرغم من ذلك فقد تعرض الحاج لكثير من المخاطر والمعوقات الطبيعية في الطريق والتي تكاد تنحصر في قلة الماء والحر والبرد الشديدين، إضافة إلى ما كان يتعرض له الحاج من الأمطار الغزيرة في الطريق، التي كانت تتحول في بعض الأحيان إلى سيول جارفة لم يعتد عليها الحاج من قبل، فقد واجه الحجاج سنة

(٢٨١هـ/ ٨٩٤م) في منطقة الأجفر[٣٣] ما بين فَيْد[٣٤] والخزيمية[٣٥] مطراً غزيراً حتى تشكلت السيول وغرق كثير من الحجاج، ويذكر ابن كثيرأن الرجل كان يغرق فلا يقدر احد على خلاصه[٣٦]، إضافة إلى نفوق بعض الدواب التي كانت تُقِلّهم بأحمالها، مما شكل عائقا أمامهم، فاضطروا إلى مواصلة الطريق سيراً على الأقدام مما زاد الرحلة صعوبة.

ويعد شح ونقص ماء الشرب والحرارة الشديدة من أكثر المعوقات الطبيعية التي واجهت الحجاج، فقد رجع أكثر حجاج سنة (٢٥٨هـ/ ٨٧١م) من منطقة الفرعاء[٣٧] ما بين الكوفة والبصرة[٣٨] نتيجة للعطش الذي واجههم، ولم يتمكنوا من مواصلة سيرهم إلى مكة[٣٩]. ويظهر أن تجاوز الحجاج طريق الكوفة والبصرة لا يعني بالضرورة وصولهم بأمان إلى مكة وتجاوز مشكلة نقص ماء الشرب، بل كانت المعاناة نفسها عند وصولهم المدينة والتوجه إلى مكة[٤٠]، وهذا ما حصل مع حجاج سنة (٢٦٧هـ/ ٨٨٠م)[٤١] ومن واصل السير منهم مات في الطريق لقلة الماء ولشدة الحر الذي واجههم في البيداء[٤٢].

وفي عام (٢٩٦هـ/ ٩٠٨م) رجع كثير من الحاج لقلة المطر والماء حتى خرج الناس في ذلك الموسم للاستسقاء[٤٣]، وتلا ذلك انقطاع وعدم انتظام في خروج قافلة الحج العراقية من سنة(٣١٧-٣٢٧هـ/ ٩٢٩-٩٣٨م) نتيجة لشعور الخلافة بالتهديدات والمخاطر من قبل الأعراب والقرامطة[٤٤]. وعندما انتظمت القوافل من جديد تعرض حجاج سنة(٣٣٢هـ/ ٩٤٣م) لكثير من المخاطر في الطريق ومات الكثير منهم نتيجة لشدة الحر والعطش ونقص ماء الشرب، ولم ينج منهم إلا القليل بعد أن منّ الله عليهم بالمطر[٤٥].

ولم تكن هذه المخاطر تواجه العامة فحسب، فقد اشتد على الخليفة المنصور (١٣٦-١٥٨هـ/ ٧٥٣-٧٧٤م)مرضه عندما حج سنة (١٥٨هـ/ ٧٧٤م) من شدة الحر وركوبه على الهواجر[٤٦]، فكانت وفاته ببئر ميمون[٤٧] على بعد أميال من مكة[٤٨]، كما رجع المهدي(١٥٨-١٦٩هـ/ ٧٧٤-٧٨٥م) من حجه سنة (١٦٤هـ/ ٧٨٠م) عندما وصل العقبة[٤٩] لقلة الماء "فغلا عليه وعلى من معه الماء، وخاف ألاّ يحمله ومن معه ما بين أيديهم" وحج بالناس أخوه صالح بن أبي جعفر[٥٠] وقد اشتد العطش على

الحاج حتى أشرفوا على الهلاك[٥١]. ويذكر اليعقوبي أن هذا الأمر تكرر مع المهدي سنة (١٦٥هـ/ ٧٨١م) عندما ذهب إلى البصرة يريد الحج فأخبروه بقلة الماء في الطريق، ولم يحج في ذلك العام[٥٢]. وعندما أراد الخليفة الواثق (٢٢٧-٢٣٢هـ/ ٨٤١-٨٤٧م) الحج سنة (٢٣١هـ/ ٨٤٥م) أرسل عمر بن فرج لإصلاح المناهل فأخبره بقلة الماء في الطريق، فلم يحج ذلك العام[٥٣].

وفي موسم (٢٣٤هـ/ ٨٤٨م) في خلافة المتوكل (٢٣٢-٢٤٧هـ/ ٨٤٧م-٨٦١) تعرض الحجاج إلى خطر الرياح الشديدة والسموم التي لم يعتدها الناس من قبل، والتي امتدت إلى الكوفة وبغداد وواسط والبصرة ومنها إلى عبادان والأهواز، فقد أصاب الريح الحجاج بعد عودتهم من مكة فقتلت من المارة والحجاج عدد كبير[٥٤].

وبالرغم من تحديد معالم طريق الحج، للمرور بمنازل محددة، إلا أن ذلك لم يكن حائلا دون وقوع بعض الحالات التي تاه فيها بعض الحجاج، ويذكر ابن كثير في أحداث (٢٤١هـ/ ٨٥٥م) أن الإمام أحمد بن حنبل الذي تاه في إحدى حجاته الخمس، عندما ظل عن الطريق عندما حج راجلا "فما زال تائها حتى وقف على الطريق"[٥٥]، رغم وضع الأميال والعلامات في الطريق لإرشاد الحاج منذ زمن السفاح(١٣٢-١٣٦هـ/ ٧٤٩-٧٥٣م)[٥٦].

كما تاه حجاج موسم (٢٣٢هـ/ ٨٤٦م)، عند عودتهم من مكة بعد أداء مناسك الحج عندما أصابهم عطش شديد أدى إلى موت عدد كبير منهم في الطريق نتيجة العطش[٥٧]، ودفع البعض الآخر إلى البحث عن مصادر جديدة لمياه الشرب، مما أدى إلى تفرق أفراد القافلة وتيه وَفُقد الكثير منهم، ويحدد الطبري أن العطش قد أصابهم "في أربعة منازل إلى الربذة"[٥٨]، كما تاهت القافلة التي قادها مؤنس الخادم (ت٣٢١هـ/ ٩٣٣م) سنة (٣١٩هـ/ ٨٤٦م) عند عودتها من مكة، لأنها لم تمر بالمنازل المعتادة هرباً من خطر القرامطه، وبالرغم من تعرضها للمجاعة والعطش إلا أن القافلة عادت بأمان إلى بغداد[٥٩]. كذلك من أسباب تيه الحجاج تجنبهم لبعض المواضع في الطريق وخاصة وَجْرَة[٦٠] إحدى منازل أهل البصرة[٦١] لكثرة الوحش فيها[٦٢]، إضافة إلى منزل طُوَيْلِع[٦٣] من طريق البصرة إلى اليمامة[٦٤]، لأنه كان مغنماً للأعداء[٦٥].

المعوقات الطبيعية في مكة:

تعرض الحجاج أيضا إلى معوقات طبيعية أثناء تأديتهم مناسك الحج، وخاصة ما يتعلق بالسيول وانتشار الأوبئة، فموقع مكة في وادي تحف به الجبال[٦٦]، يسبب في تشكّل السيول، فإذا هطلت الأمطار بشدة تجمعت في الأودية بسرعة وسارت إلى مكة، ومما يزيد الأمر خطورة انخفاض المسجد الحرام عن الشوارع، لذلك يكون عرضة لخطر السيول[٦٧].

ففي سنة (١٥٠هـ/ ٧٦٧م) تعرّض الحاج لسيل الجُحَاف[٦٨] الذي دخل المسجد الحرام وأحاط بالكعبة وهدم الدور والشوارع، ومات في الهدم والردم عدد كثير منهم، ولشدة السيل وآثاره هربوا إلى الجبال والشعاب[٦٩]، ويذكر صاحب العقد الثمين أن هذا السيل أصاب الناس سنة(٨٠هـ/ ٦٩٩م) في خلافة عبدالملك بن مروان (٦٥-٨٦هـ/ ٦٨٥-٧٠٥م)[٧٠]. ونتيجة لذلك قام الخلفاء العباسيون[٧١] ببعض الإصلاحات في الحرم المكي للتخفيف من أثر السيول التي كانت تجتاح الحرم، وذلك بعمل الأبواب للمسجد الحرام بحيث يمر السيل من تحتها، مثل سيل السويقة، والسيل الذي كان يأتي من جهة جبل شيبة بن عثمان[٧٢].

وكانت السيول تجتاح المسجد الحرام في معظم مواسم الحج، لذلك قام المنصور بكسوة جدران المسجد بالرخام من الداخل والخارج وبارتفاع الجدار نفسه، لمنع تدفق المياه ومنع الانهيارات التي قد تحدث جرَّاء السيول[٧٣].

ونتيجة لتزايد تشكل السيول أمر الخليفة المهدي عندما حج حجته الثانية سنة (١٦٤هـ/ ٧٨٠م) بتوسيع المسجد الحرام حتى يتم تلافي دخول الماء إلى باحة المسجد وتلافي الأضرار التي كان يتعرض لها الحاج والتي كانت عائقا أمامه عن أداء فريضته[٧٤].

وقد خففت هذه الإجراءات من خطر التعرض للسيول، لكن ذلك لم يمنع من تجدد حدوثها، فبعد عقدين من الزمن تعرض الحجاج للسيول من جديد، ففي موسم (١٨٤هـ/ ٨٠٠م) مات خلق كثير نتيجة للسيل الذي دخل المسجد الحرام، ويصفه صاحب العيون والحدائق بالعظيم [٧٥]، وفي سنة(٢٠٢هـ/ ٨١٧م) كان الحجاج على موعد مع سيل ابن حنظلة[٧٦]، فقد دخلت المياه إلى المسجد الحرام وأحاطت بالكعبة، وأخذ السيل الدور والأسواق التي كانت في طريقه، فأحدث خراباً كبيراً أثّر على

الحجاج وقتل أُناساً كثر، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل أصاب الحاج بعده وباء فتك بهم، وأدى إلى موت عدد كبير منهم ومن أهل مكة[٧٧]، دون أن تذكر المصادر تلك الأعداد. ولم تتوقف مخاطر السيول وما نتج عنها من أمراض، ففي موسم (٢٠٨هـ/ ٨٣٢م) جاء سيل أعظم من سيل ابن حنظلة، أحدث الخراب والدمار بمتاع الحاج وهدم الدور والحوانيت، حتى غلت الأسعار، وذهب السيل بعدد من الحجاج[٧٨].

وفي مِنى هطل سنة (٢٢٨هـ/ ٨٤٢م) مطر شديد لم يرَ الناس مثله من قبل، حتى تشكلت السيول التي أحدثت أضراراً كبيرة، وسقطت قطعة من الجبل عند جمرة العقبة قتلت عدداً من الحجاج[٧٩].

ونتيجة للمخاطر التي سببتها السيول استجاب الخليفة المتوكل(٢٣٢-٢٤٧هـ/ ٨٤٧م-٨٦١م) لكتاب صاحب البريد الذي بعثه إليه مُحذِّرا من تلك المخاطر، على أثر الأمطار والسيول التي اجتاحت المشاعر سنة (٢٤٠هـ/ ٨٥٤م) حتى أتت على مسجد الخيف بعرفات فهدمت سقوفه وجدرانه، وأتلفت متاع الحاج وسببت الإرباك والزحام الذي أدى إلى تدافع الحجاج، هربا من خطر السيول[٨٠] وسرعان ما أمر المتوكل (٢٣٢-٢٤٧هـ/ ٨٤٧م-٨٦١م) بإصلاح الطرق وإعادة بناء المسجد ودار الإمارة، حتى صار السيل يتسرب ويخرج إلى الشارع بمنى ولا يدخل المسجد ولا دار الإمارة[٨١].

وبالرغم من ذلك وما بذله الخلفاء العباسيون للتخفيف من مخاطر السيول، إلا أن مخاطرها بقيت قائمة، ففي سنة(٢٥٣هـ/ ٨٦٧م) جاء سيل عظيم، قتل الناس وذهب بمتاع الحاج، وهدم الدور المحيطة بالمسجد[٨٢]. ويذكر المسعودي أنه في عام (٢٩٧هـ/ ٩٠٩م) غرقت أركان البيت الحرام وفاضت بئر زمزم في خلافة المقتدر (٢٩٥-٣٢٠هـ/ ٩٠٨م-٩٣٢م)، مما أحدث أضرارا كبيرة للحاج[٨٣].

ولم تقتصر المخاطر الطبيعية على السيول، وشح ماء الشرب، ففي عام (١٧٤هـ/ ٧٩٠م) انتشر الوباء والمرض بمكة، وكان الرشيد (١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م) قد حج في هذا العام وعندما سمع بالمرض أبطأ في دخوله لمكة أثناء قدومه من المدينة، ولم يدخل مكة إلا يوم التروية، فطاف وسعى ولم يدخل مكة بعدها، فخرج مباشرة إلى العراق خوف المرض [٨٤].

كما فشت الأمراض بين الحجاج نتيجة لسيل المخَبَّل الذي وقع في خلافة الرشيد(١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م) سنة (١٨٤هـ/ ٨٠٠م)، ويصفه ابن فهد بالسيل العظيم الذي أرعب الناس وذهب بمتاع الحاج وهدم الدور والحوانيت[٨٥]، وقد أصاب الناس جراء هذا السيل شبه الخبل نتيجة للخوف والجزع الذي لقيه الحجاج جراء هذا السيل، ومن آثاره هذه اتخذ اسم المخبّل، كما أصاب الناس جراء السيل مرض في أجسادهم وألسنتهم، ودخل السيل المسجد الحرام وأحدث فيه أضرارا كثيرة[٨٦].

وأدى تقلب الأحوال المناخية إلى تفشي الأمراض بين الحجاج، ففي موسم (٢٢٨هـ/ ٨٤٢م) أصاب الحاج في الموقف حر شديد، ثم تبعه مطر شديد فيه بَـرَد، أضر بالناس نتيجة لشدة الحر وشدة البَرْد والمطر الذي سبب المرض والوباء للحاج، وأدى إلى تفشي الأمراض والأوبئة[٨٧]، وانتشر الوباء في الحجاز سنة (٢٥١هـ/ ٨٦٥م) بعد خروج إسماعيل بن يوسف الحسني، فهلك الناس بالطاعون نتيجة لما أحدثه من القتل، حتى أن إسماعيل نفسه مات مع كثير من جماعته[٨٨].

وعانى الحجاج من القحط وقلة ماء الشرب، ففي عام(١٥٨هـ/ ٧٧٤م) أصاب الحجاج في مكة قحط شديد أجدب فيه الناس، ويذكر عبدالله بن المبارك أنه قدم مكة في ذلك العام وهم يستسقون في المسجد الحرام، نتيجة للقحط وقلة ماء الشرب وغلاء أسعارها[٨٩]. وعلى أثر ذلك توالت جهود الخلفاء العباسيين في توفير الماء، من خلال حفر الآبار وإصلاح البرك[٩٠]، فقد أمر الخليفة هارون الرشيد (١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م) بـإحـيـاء العيون التي بناها معاوية بن أبي سفيان (٤١-٦٠هـ/ ٦٦١-٦٨٠م) بعد أن تَقطَّعت وجعلها في عين واحدة يقال لها الرشاد[٩١]، ومع ذلك بقي أهل مكة والحجاج يعانون من نقص الماء نتيجة لتَقَطُّعِ هذه العيون، حتى أن الحاج كان يشتري الراوية[٩٢] بعشرة دراهم، وقد تزيد على ذلك في مواسم الجدب[٩٣]، إلى أن بذلت السيدة زبيدة جهوداً كبيرة في هذا المجال، فكان أهل مكة والحجاج يشربون من بركة أم جعفر في المُشاش[٩٤]. ولم تقتصر أهمية هذه العين على توفير المياه، بل يظهر مدى التخطيط الهندسي والمعماري عندما ألحقت بالعين بركة لتجميع السيول مما يقلل من خطرها،

كما اشترت السيدة زبيدة بستان حنين وجعلت حائطه سداً يجتمع فيه السيل وبذلك تم الإفادة من مياه الأمطار عند هطولها بغزارة ومنع حدوث السيول وتلافي أخطارها[٩٥]. فكانت عين زبيدة تسد النقص في ماء الشرب في مكة، وخاصة أن ماء زمزم كاد ينقطع سنة (٢٢٣هـ / ٨٣٧م) لأن البئر أهملت وهدم الكثير من جوانبها، مما شكل معاناة للحاج[٩٦]، لولا وجود عين مُشاش التي أمرت السيدة زبيدة بحفرها، لكن هذه العين غارت أيضا سنة (٢٤٥هـ/ ٨٥٩م) زمن المتوكل (٢٣٢-٢٤٧هـ/ ٨٤٧-٨٦١م)، وحدث نقص في ماء الشرب، فأصاب الناس عطش شديد نتيجة لشح الماء أدى إلى غلاء سعر الماء بمكة، حتى بعثت أم المتوكل سنة(٢٤٦هـ/ ٨٦٠م) المال لإيصال الماء من جديد من عرفات إلى مكة[٩٧].

الآثار الاقتصادية:

لم يكن الحج موسما دينيا يرجو به الحاج تأدية الفريضة فحسب، بل هو موسم يُحقق به الحاج منفعة دنيوية ودينية بممارسة التجارة وتأدية الفريضة[٩٨] وفق ما أقرته الآية الكريمة:﴿وَأَذِّن فِي ٱلنَّاسِ بِٱلۡحَجِّ يَأۡتُوكَ رِجَالٗا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٖ يَأۡتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٖ ٢٧ لِّيَشۡهَدُواْ مَنَٰفِعَ لَهُمۡ وَيَذۡكُرُواْ ٱسۡمَ ٱللَّهِ فِيٓ أَيَّامٖ مَّعۡلُومَٰتٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُم مِّنۢ بَهِيمَةِ ٱلۡأَنۡعَٰمِۖ فَكُلُواْ مِنۡهَا وَأَطۡعِمُواْ ٱلۡبَآئِسَ ٱلۡفَقِيرَ﴾[الحج:٢٧-٢٨]، فالاهتمام بالحجاج وطريق الحج يعتبر مشروعا اقتصاديا إلى جانب الأهمية الدينية، فهو ربط بين العراق والجزيرة العربية[٩٩]، وخاصة أن أكثر تجارة مكة كانت تأتي من البصرة ومصر واليمن والشام[١٠٠]، فأسواق مكة كانت تنتظر قوافل حجاج العراق وخراسان المحمَّلة بالبضائع التي اعتاد عليها أهل مكة بشكل خاص والحجاج بشكل عام[١٠١]، وأي تأخر في وصولها كان يؤدي إلى ارتفاع الأسعار، نتيجة لما كان يواجه الحاج من أخطار ومعوقات طبيعية أثناء رحلته الطويلة[١٠٢]، مما يؤدي إلى نقص البضائع التي كان يحملها الحجاج إلى مكة وإلى بلدانهم، بسبب عدم قدرة كثير منهم مواصلة السير إلى مكة[١٠٣]. كما أن أهل المشرق من ذوي القدرة والمكانة العالية، كانوا يتطلَّعون إلى ما تأتي به قوافل الحاج التي تأتي من بغداد[١٠٤]. إضافة إلى أن بعض الحجاج الخراسانيين كان يَفِدُ إلى بغداد قبل موسم الحج بأشهر، أو يقيمون في بغداد بعد عودتهم من مكة، فينتفعون

بالتجارة ويأخذون حاجاتهم من البضائع من متاع وعطور عند عودتهم إلى بلادهم[١٠٥]، حتى أن بعضهم عندما كان يحتاج إلى مال أو يفقده في الطريق يبحث عن العمل في بغداد لتعويض ما فقده[١٠٦].

ولم يكن الأمر أحسن حالا بطريق مكة، ففي سنة (٢٢٨هـ/ ٨٤٢م) أثَّر تقلب الأحوال المناخية على ارتفاع الأسعار بطريق الحج نتيجة للحر والبرد الشديدين الذي تعرض لهما الحاج، مما سبب في تلف معظم ما يحمله من المتاع والتجارة، فبلغ رطل الخبز بدرهم وراوية الماء بأربعين درهما[١٠٧]، وفي موسم(٢٣١هـ/ ٨٤٥م)، بلغت شربة الماء عدة دنانير، ومات العديد من الحجاج جراء العطش[١٠٨].

ومن الملاحظ ارتفاع الأسعار عند نقصان السلع الأساسية بشكل ملحوظ، مما يعني استغلال التجار أيضا الذين كانوا يرافقون قوافل الحج لحاجة الحجاج لهذه السلع في تلك الأماكن التي يدرك فيها التجار بأنهم المصدر الوحيد لها، فيظهر طمعهم وجشعهم على الحجاج.

كما عانى الحاج من نقص ماء الشرب، عندما تعرض زكرويه القرمطي [١٠٩] سنة (٢٩٤هـ/ ٩٠٦م) للآبار والبرك التي في طريق الحاج بالردم بالتراب والحجارة بواقصة[١١٠] والعَقَبة[١١١] والثعلبية[١١٢]، إضافة إلى ردم وخراب الكثير من المنازل التي بناها الخلفاء العباسيون للحجاج بمكة[١١٣]، مما أدى إلى شح ماء الشرب في هذه المنازل، دفع الناس إلى التزاحم والتدافع للحصول على الماء، ويذكر ابن جبير بعضاً من هذه المشاهدات في بعض المنازل أدت إلى موت عدد من الحجاج[١١٤]، كما أن ردمها أدى إلى تدمير كثير من معالمها المعمارية والهندسية.

وترتب على تلك المعوقات أيضاً آثار اقتصادية تضرر على أثرها سكان بعض المنازل التي كان يمر بها الحاج في الطريق، وخاصة حصن فَيْد "وساكنوه عرب يتعيشون مع الحاج في البيع والتجارة" [١١٥]. فكان سكان هذا الحصن وخاصة من قبيلة طئ[١١٦] تعتاش على ما يأتيها من القوافل التي ينتظرونها من العام إلى العام، فتنزل عندهم، وكانت تشكل لهم مؤونة عام كامل، إما عن طريق البيع والشراء، أو بما كان الحجاج يعطونه لهم لقاء ما كانوا يودعونه عندهم من أزوادهم وأمتعتهم التي كانت تثقلهم[١١٧]، ليأخذوها منهم في طريق العودة، وأية معوقات كانت تواجه الحاج قبل وصولهم فَيْد، يعني حرمان أهل

هذه البلدة من المؤونة لمدة عام كامل، وخاصة أنه لا يوجد إلى فَيْد طريق من الشام[١١٨]، مما يعني اعتمادهم بالكامل على قافلة الحج العراقية. هذا فضلا عما كان يعانيه الحاج من تعديات القبائل والأعراب على طريق القوافل، مما كان يزيد الأمر صعوبة على سكان تلك المنازل[١١٩]، فانتشر الفقر والتسول بين سكان البادية على طول طريق الحج، ففي سنة (٢٤٣هـ / ٨٥٧م) حج مالك بن طوق وأثناء عودته من مكة رأى سكان بعض المنازل من أهل البادية يطلبون العطاء ويتسولون من الحجيج[١٢٠].

ولم يكن وضع الحجاج في مكة أحسن حالا فقد أدت السيول والأمطار وما رافقها من انتشار الأمراض في رفع الأسعار، وخاصة ماء الشرب حتى كانت القِربة تباع بعشرة دراهم[١٢١]. وأدى انتشار الوباء في مكة سنة (١٧٤هـ/ ٧٩٠م) زمن الخليفة هارون الرشيد (١٧٠-١٩٣هـ / ٧٨٦-٨٠٨م)، إلى ضعف حركة البيع والشراء نتيجة لانتشار المرض بين العديد من الحجاج، فانشغلوا عن العبادة والتجارة، إلى البحث عن وسائل الشفاء من المرض[١٢٢]، وتكلّف الحاج نفقات إضافية لما أصابهم من الأمراض جرّاء السيول والأمطار التي أصابتهم في مكة سنة (١٨٤هـ/ ٨٠٠م) لتوفير الأدوية والعلاج للتشافي من الأمراض التي حلّت بهم[١٢٣].

وزادت النفقات على الحاج نتيجة للسيول التي أتت على الحرم في خلافة المأمون(١٩٨-٢١٨هـ/ ٨١٣-٨٣٣م) سنة (٢٠٢هـ/ ٨١٧م)، فقد اجتمع الحجاج وجمعوا الأموال التي أُنفقت لإزالة الطين والتراب الذي دخل الحرم المكي، حتى يتمكنوا من إتمام حجهم بأمان[١٢٤].ويصف صاحب مرآة الحرمين ما أحدثه السيل الذي جاء في موسم (٢٠٨هـ/ ٨٢٣م) زمن المأمون (١٩٨-٢١٨هـ/ ٨١٣-٨٣٣م)، وما أحدثه من أضرار وآثار اقتصادية بقوله: "وهدم أكثر من ألف دار، ومات به أكثر من ألف، وذهب بصناديق الباعة وقتل الرجال والنسوان واجتاح الأموال، وجرف الأثقال حتى ما ترك طارفا ولا تالدا للراجع إليها، في مطعم ولا ملبس، فقد شغلهم طلب الغذاء عن الاستراحة إلى البكاء على الأمهات والأولاد والآباء والأجداد[١٢٥]".

هذا فضلا على أن السيول التي كانت تواجه الحجاج، كانت تؤدي إلى عدم

وصول البضائع للأسواق في الأوقات المناسبة، وما رافق ذلك من فقدان التجار كثيرا من السلع، نتيجة لتلفها، وما سببته السيول من هدم المخازن والحوانيت التي كانت بضاعتهم مخزنة فيها. وهذا بمجمله انعكس على الحاج، بارتفاع أسعار المواد الأساسية، كالخبز والقمح والشعير[١٢٦]، التي زاد الطلب عليها في مكة المكرمة ففي سنة (٣٢٩هـ/ ٩٤٠م) ارتفعت الأسعار بمكة وحلَّ الغلاء، فالخبز بيع الثلاث أواق[١٢٧] بدرهم، ورطل[١٢٨] اللحم بأربعة دراهم، وكل شربة ماء بثلاثة دراهم[١٢٩].

ونتج عن الغلاء المفرط في الحجاز والعراق إلى نقص أعداد الحجاج في موسم سنة (٢٥٩هـ/ ٨٧٢م)، حتى بلغ كُر[١٣٠] الحنطة ببغداد مائة وخمسين ديناراً[١٣١]، ومما زاد الأمر صعوبة أن القرامطة عندما دخلوا الكوفة سنة (٣١٣هـ/ ٩٢٥م)، استولوا على ما كان معدا لطريق مكة من الشعير والدقيق والزاد، مما أدى إلى نقصها وارتفاع أسعارها[١٣٢]. وأثّر الغلاء الذي حدث في بلاد الشام عامة سنة(٢٦٠هـ/ ٨٧٣م) على موسم الحج، فخرج أهل البلدان منها يلتمسون غيرها أكثر أمانا، فقد ارتحل أهل مكة إلى المدينة وغيرها من البلدان، مما أثر على التبادل التجاري بين مكة والعراق، فبلغ كُر الشعير ببغداد، مائة وعشرين دينارا، واستمر ذلك لأشهر عدة[١٣٣]، ونتج عن ذلك قلّة أعداد الحجاج من بغداد إلى مكة نتيجة للأوضاع الاقتصادية ولغلاء الأسعار.

الآثار الاجتماعية:

كان للمخاطر الطبيعية التي تعرض لها حجاج العراق آثار اجتماعية بارزة، فقد نتج عن المخاطر التي تعرضوا لها في فترة الدراسة العديد من الآثار الاجتماعية سواء أكان في بغداد نفسها، أو في طريق الحج، أو خلال تأدية الحجاج لمناسك الحج، ورغم قلة المعلومات عن الآثار الاجتماعية، إلاّ أنها تمدنا بدلالات ذات أهمية، سواء الإيجابية كانت أم السلبية، التي تعكس حال عامة الناس من جهة، والحاج وأهل مكة من جهة أخرى عندما كانت تَحِلُّ بهم تلك المخاطر.

ويذكر اليعقوبي أن قوافل الحج كانت تنطلق من الكوفة إلى مكة[١٣٤]، فهذا الطريق فيه محطات ومنازل مهيأة لخدمة الحاج[١٣٥]، وكانت القوافل تطوف المدينة قبل انطلاقها دلالة على ابتهاج الحجاج

وسرورهم بالذهاب للحج، فكانت حافزاً ومشجعاً لعامة الناس للالتحاق بهم أو الحج في السنوات المقبلة إذ يتجمع الحجّاج من خراسان والمشرق ومن بغداد وباقي البلدان في الجانب الشرقي من النهروان[١٣٦] ثم يسيرون إلى الكوفة، ثم ينطلقون في قوافلهم إلى مكة[١٣٧]. وهناك طريق آخر إلى مكة من البصرة ذكره الطبري في أحداث (١٧٩هـ/ ٧٩٥م) عندما حج الرشيد(١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م) في هذه السنة وعاد عن طريق البصرة[١٣٨]. ولم ينقطع خلفاء الدولة العباسية حتى عهد الرشيد(١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م)[١٣٩] عن أداء مناسك الحج "الذي كان يحج سنة ويغزو سنة"[١٤٠]، فكان أهل مكة والحجاج ينتظرون قدوم الخلفاء في موسم الحج للحصول على الأعطيات وما يحمله الخلفاء معهم من الأموال والهدايا والألبسة والهبات التي توزّع في موسم الحج[١٤١].

وقد كان أهل مكة والحجاج ينتظرون هذه الأعطيات من العام إلى العام، لما تشكله لهم من أهمية اقتصادية واجتماعية، وحدوث أي من المعوّقات قد يحرمهم منها، كما حدث في موسم (١٧٤هـ/ ٧٩٠م) عندما حج الرشيد (١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م)، وبدأ بالمدينة التي وزع فيها أموالا عظيمة[١٤٢]، ولم يدخل مكة نتيجة للوباء الذي وقع فيها، فطاف وسعى دون أن يدخل مكة فحُرم الحجاج وأهل مكة من الأعطيات في ذلك العام[١٤٣]. في حين وزّع الرشيد(١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٦-٨٠٨م) كثيراً من الأعطيات على أهل المدينة وعلى أهل مكة عندما حج سنة (١٨٦هـ/ ٨٠١م) مع ابنيه الأمين والمأمون[١٤٤]، ويذكر صاحب العيون والحدائق أن عطاياه في مكة بلغت ألف وخمسين ألف دينار[١٤٥]، وكذلك سنة(١٨٨هـ/ ٨٠٣م)[١٤٦]، وهكذا كان حال عيسى بن موسى (ت ١٦٧هـ/ ٧٨٣م)[١٤٧]، فكان إذا حج وزع الصدقات والأموال في الطريق، وكان يرافقه في حجة جماعة من أهل العراق التماسا لهباته وأمواله، حتى قال فيهم أبو الشدائد الفزاري شعراً[١٤٨]:

عِصابةٌ إن حَجّ عِيسى حَجّوا
وَإن أقام بالعراقِ دَجّوا
قَد نالهم نَائِلُهُ فَلَجّوا
وَالقَوْمُ عندي حَجّهمْ مُعوجٌ
ما هكذا يَكونُ الحَجُّ

هذا فضلا على أن خروج الخلفاء للحج في مواسم متقاربة[١٤٩]، قلّل من

ظاهرة السلب والنهب من قبل الأعراب واللصوص الذين كانوا يتعرضون لطريق الحج، لأنه كان يرافق الخلفاء عدد كبير من الجند لحمايتهم، مما كان عائقا أمام الأعراب لاعتراض القوافل، كما قلَّل من نقص ماء الشرب لأن الخلفاء كانوا يرسلون من يتفقد الطريق ومناهل المياه قبل بدء الموسم[١٥٠]. وبالرغم من ذلك فإن من طرائف ما حدث خلال الفتنة (١٩٣-١٩٨هـ/ ٨٠٨-٨١٣م) بين الأمين والمأمون، أنه في الوقت الذي كان فيه الحجاج يتخوفون من أية مخاطر قد تواجههم في طريق الحج، نجد في زمن الفتنة بين الأمين والمأمون كان الناس يهربون من بغداد بعلّة الحج نتيجة لأعمال السلب والنهب الذي كانوا يتعرضون لها في بغداد، ففي سنة (١٩٧هـ/ ٨١٢م) خرج كثير من الناس للحج وخاصة الأغنياء منهم[١٥١].

ومما زاد الأمر صعوبة أن هجمات الأعراب على الحجاج لم تتوقف، بسبب الظروف الاقتصادية التي كانوا يعانون منها[١٥٢]، إذ يُعتبر موسم الحج بالنسبة لهم مصدر رزقهم ينتظرون قدومه في كل موسم، وكان لهذه الاعتداءات آثار اجتماعية بارزة على أهل بغداد والبلدان المحيطة، بحرمانهم أداء مناسك الحج نتيجة للأخطار التي واجهتهم، والتي تسببت في عودة الكثير منهم إلى بلادهم قبل إتمام الموسم[١٥٣]، وخاصة في السنوات (٢٣٢هـ/ ٨٨٦م)، و(٢٥٨هـ/ ٨٧١م) دون تحقيق ما كانت تصبوا إليه نفوسهم بأداء فريضة العمر، التي رصد لها الحاج كل إمكاناته الاقتصادية، مما حمّلة أعباءً اجتماعية واقتصادية على حد سواء.

واضطربت بغداد التي كانت على موعد مع فاجعة، لما لقي قوافل الحاج سنة (٣١٢هـ/ ٩٢٤م) زمن الخليفة المقتدر (٢٩٥-٣٢٠هـ/ ٩٠٨-٩٣٢م) من نهب وقتل عندما تعرض أبو طاهر القرمطي للحاج في الهُبَير[١٥٤]، وقد تزايد حجاج العراق في هذه السنة، ويصف المسعودي القافلة الخراسانية بأنها كانت عظيمة[١٥٥]، حيث عدد كبير من الحجاج الخراسانيين[١٥٦]،الذين كانوا يلقون احتراماً وترحيباً من قِبَل الخلفاء العباسيين، حتى أن الخليفة نفسه كان يستقبل أمير القافلة وأعيانها، لأن لقائهم كان يُعَدُّ وسيلة للتبليغ عن الأخبار المهمة الخاصة بخراسان والمشرق، ففي سنة (٢٧١هـ/ ٨٨٤ م) استقبل الخليفة المعتمد (٢٥٦-٢٧٩هـ/ ٨٦٠-٨٩٢م) حـــاج

خراسان وأعلمهم أنه قد عزل عمرو بن الليث الصفار (ت٢٨٩هـ/ ٩٠١م) عما قلَّده، ولعنه بحضرتهم، وأخبرهم أنه قد قلَّدَ أمْر خراسان محمد بن طاهر (٢٩٨هـ/ ٩١٠م) [١٥٧].

وكان أعداد الحجاج الخراسانيين يتفاوت من سنة لأخرى، ولكن من الملاحظ أنه قد يرتفع العدد في بعض السنوات التي تجتاح البلاد كوارث طبيعية، أو ألم بالبلاد الأمراض والمجاعات، أو رغبة في التعبد[١٥٨]، مما يقتضي الذهاب للحج للدعاء وشكر الله على معافاتهم وسلامتهم منها، أو لسد النقص في أعداد الحجاج بعدما كان يعود أكثرهم إلى بلادهم من بغداد[١٥٩] لعدم الوصول إلى مكة وتأدية فريضتهم نتيجة لأخطار الطريق وتعديات الأعراب والقرامطة[١٦٠].

وهذا بالطبع سيزيد أعداد الحجاج للتعويض عن السنوات السابقة، كما حصل في موسم (٢٧١هـ/ ٨٨٤م)، وفي سنة (٣١٢هـ/ ٩٢٤م) قدِم حاتم الخراساني مع القافلة الخراسانية وكان معه قافلة عظيمة[١٦١]، مما يشكل مسؤولية كبيرة على بغداد خاصة في استقبال هذه الأعداد الكبيرة في وقت واحد، وخاصة ما يتعلق بتأمين الأمن، فكان بعضهم يتخلفون عن العودة إلى بلادهم فيستقرون في بغداد، مما يحمل الدولة أعباءً أمنية واجتماعية كبيرة. وبالمقابل فإن أهل العراق كانوا ينتفعون من حجاج خراسان بالتجارة، إضافة إلى أن كثير منهم كانوا يضعون ودائعهم من الأموال والمتاع ببغداد لحين عودتهم من مكة[١٦٢].

ولم تذكر المصادر أعداداً واضحة للحجاج، غير ما يذكره الطبري أنه كان في قافلة عام (٢٩٤هـ/ ٩٠٦م) نحو عشرين ألف رجل[١٦٣]، ويقدّر مسكويه من رافق قوافل الحاج عام (٣١٢هـ/ ٩٢٤م) من بني شيبان بألف رجل وعدد من الجند[١٦٤]، ويذكر الطبري أن من رافق هذه القوافل من الجند والرجال لرعايتها وخدمتها كان ستة آلاف رجل على رأسهم جعفر بن ورقاء الشيباني (ت٣٥٢هـ/ ٩٦٣م)[١٦٥]. وهذا مؤشر على العدد الكبير للحجاج في تلك السنة وبسلامة الحاج أبدى أهل بغداد بعض المظاهر الاجتماعية التي تدل على الفرح والسرور لاستقبال القافلة، فنشروا الزينة في الأسواق، وأخرجوا الثياب والحلي والجواهر، كما نُصبت القباب في الشوارع، واستقبل الخليفة مؤنس الخادم

بنفسه، دلالة على الابتهاج والسرور بانفتاح الطريق وعودة الحجاج سالمين[١٦٦].

ولم تخل مواسم الحج من صور التكافل والتعاون، وذلك من خلال مساهمة بعض القبائل في تأمين طريق الحج، من خلال تخصيص صدقاتهم لحماية طريق الحج، ويذكر ابن خرداذبه الذي عمل في خدمة الحجاج زمن الخليفة المأمون (١٩٨-٢١٨هـ/ ٨١٣-٨٣٣م)، أن قبيلة بكر بن وائل[١٦٧] قد خصّصت صدقاتها التي بلغت ثلاثة آلاف درهم ووضعتها في خدمة صاحب طريق مكة لتأمين الطريق من المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها الحجاج[١٦٨]. كما التحم الحجاج مع بعضهم يعملون على قلب رجل واحد جراء السيول التي تدفقت إلى المسجد الحرام سنة (٢٠٨هـ/ ٨٢٣م)، وما سببته من هدم المنازل وبعض الأسواق الذي تسبب في جر الأتربة والطين إلى باحة الحرم، مما كان عائقا أمام الحجاج عن أداء مناسكهم. فلما رأى الحاج وأهل مكة ما في المسجد من الطين والتراب، اجتمع الناس فكانوا يعملون بأيديهم ويستأجرون من أموالهم حتى كانت النساء بالليل يخرجن، فينقلن التراب التماس الأجر والبركة حتى رُفع من المسجد الحرام[١٦٩].

وقد أثّر تدفق السيول في موسم الحج نتيجة للأمطار الغزيرة، على الحاج بما سببته من انتشار الأمراض والجزع والخوف، ما لم يعتده الحاج من قبل، كما حصل سنة (٢٠٢هـ/ ٨١٧م)، و(٢٠٨هـ/ ٨٣٢م) جرّاء تعرضهم للسيول في مكة[١٧٠]، فانتقلت عدوى الأمراض التي نتجت عن السيول إلى الحجاج. ولا شك أن انتشار الأمراض بين الحجاج قد أعاقهم وعطّل بعضهم عن أداء المناسك بشكلها الصحيح، كما أدى إلى وفاة عدد منهم، هذا فضلا على أن بعض هذه الأمراض قد انتقلت معهم بعد رجوعهم من مكة إلى بلادهم، مما أدى إلى انتشار أمراض جديدة بينهم لم تكن موجودة من قبل.

الخاتمة:

اهتم خلفاء الدولة العباسية بطرق الحج من خلال بناء المصانع والبرك وأماكن الاستراحة، ووضع الأميال، خاصة في العصر العباسي الأول مما قلّل من تعرض الحجاج لآثار المخاطر الطبيعية والبشرية، بخلاف العصر العباسي الثاني الذي تقلص فيه دور الخلفاء بعد الرشيد في العناية بطريق الحج، نتيجة لانشغالهم بالفتن

الداخلية، واستقواء بعض الأمراء على الدولة، إضافة إلى عدم وجود جهة متخصصة بأمور الحج.

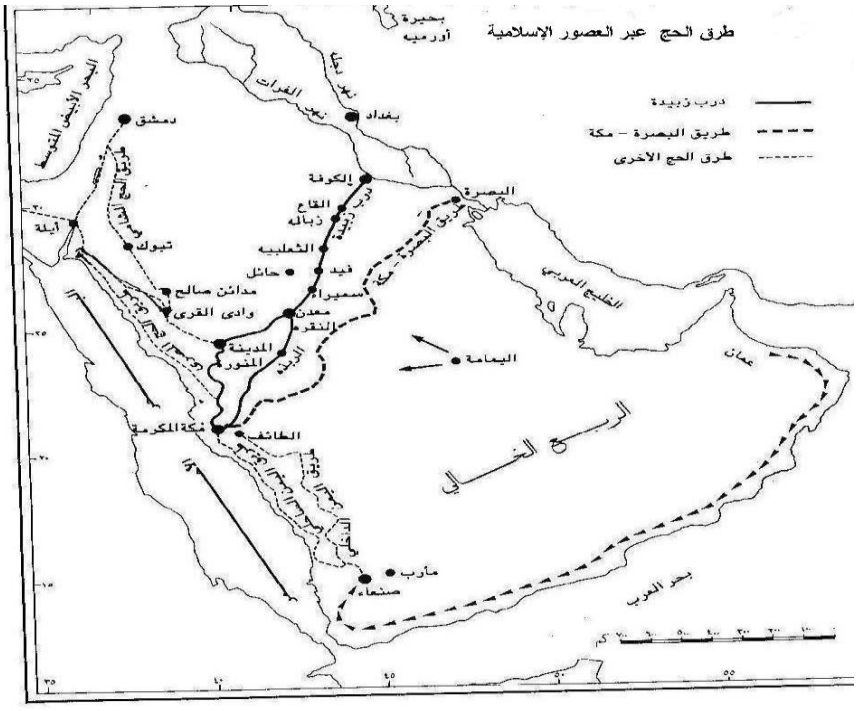
لذلك فقد واجه حجاج العراق وحجاج بلدان المشرق الإسلامي الذين كانوا يفدون إلى بغداد للإلتحاق بقافلة الحج العراقية مُعوِّقات وأخطار طبيعية أثناء رحلتهم الطويلة، تمثلت في تقلبات المناخ بين الحر والبرد والمطر وتشكل السيول، إضافة إلى نقص الماء في كثير من المنازل لعدم مواصلة الدولة جهودها في صيانتها وحمايتها من الردم والعبث من قبل الأعراب والقرامطة لسلب الحجاج ونهب تجارتهم.

ولم يكن الحجاج بمنأى عن المخاطر الطبيعية بمكة المكرمة وبمشاعر الحج، وخاصة مخاطر الأمطار الغزيرة وتشكل السيول التي كانت تداهمهم، مما زاد في انتشار الأوبئة والأمراض، التي كان لها آثار اجتماعية على حجاج العراق، تمثلت بموت أعداد كبيرة من الحجاج، ورجوع العديد منهم دون تأدية الفريضة، وما رافق ذلك من الخوف والجزع. كما ترتب على ذلك آثار اقتصادية تمثلت في ارتفاع الأسعار، وخاصة أسعار السلع الأساسية كالخبز والقمح والشعير إضافة إلى ارتفاع أسعار المياه. كما نتج عنها تأثر حركة التجارة في أسواق مكة نتيجة لتلف بعض السلع، إضافة إلى عدم وصولها في أوقاتها المحددة.

الملاحق:

ملحق رقم (١): خارطة توضح طرق الحج إلى مكة المكرمة

المصدر: الراشد، طريق الحج



الهوامش:

(١) يذكر ابن خرداذبة أن الطريق من بغداد إلى مكة مائتان وخمسة وسبعون فرسخا. ابن خرداذبة، أبي القاسم عبيدالله بن عبدالله (ت٢٨٠هـ/ ٨٩٣م)، **المسالك والممالك**. مطبعة بريل، ليدن، ١٨٨٩م، ص١٢٣، وسيشار إليه فيما بعد، ابن خرداذبة، المسالك والممالك. ابن الفقيه، أبو عبدالله أحمد بن محمد بن اسحاق الهمذاني (ت٣٦٥هـ/ ٩٧٥م)، **كتاب البلدان**. ط١، تحقيق: يوسف الهادي، بيروت، عالم الكتب، ١٩٩٦م، ص٧٨، وسيشار إليه فيما بعد، ابن الفقيه، **كتاب البلدان**.

(٢) انظر: الراشد، سعد عبدالعزيز، **طريق الحج بين الكوفة ومكة** "دراسة نقدية لطريق الحج بين الكوفة ومكة ودرب زبيدة مقرونا بدراسة ميدانية"، جامعة ليدز البريطانية، رسالة دكتوراة، ١٩٧٧م، سيشار إليه فيما بعد، الراشد طريق الحج. وانظر، العتيبي، أمل بنت محمد بن عوض، **أثر القوى والحركات المناوئة للعباسيين على أمن الحرمين وطرق الحج في الجزيرة العربية (١٩٨-٣٣٤هـ/ ٨١٣م-٩٤٥م)**، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التاريخ والحضارة، رسالة ماجستير، ١٤٣٢هـ.

(٣) البيهقي، أبو الفضل(٤٧٠هـ/ ١٠٧٧م)، **تاريخ البيهقي**، ترجمة، يحيى الخشاب وصادق نشأت،

القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، د.ت، ص٧١، ابن الأثير، أبو الحسن علي(ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٢م)، **الكامل في التاريخ**، تحقيق: أبي الفداء عبدالله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م، ج٦، ص٣٤، وسيشار إليه فيما بعد، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**.

(٤) متز، آدم، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، ترجمة: محمد عبدالهادي أبو ريده، دار الكتاب العربي، بيروت،١٩٦٧م، ج٢، ص٤١٢، وسيشار إليه فيما بعد، متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**.

(٥) الجزيري، عبدالقادر بن محمد بن عبدالقادر بن محمد بن إبراهيم الأنصاري (ت ٩٧٧هـ/ ١٥٦٩م)، **الدرر الفرائد المنظمة في أخبار الحج وطريق مكة المعظمة**. تحقيق: محمد حسن محمد حسن اسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٢م، ج٢، ص١٧٢، وسيشار إليه فيما بعد، الجزيري، **الدرر الفرائد**.

(٦) الجزيري، **الدرر الفرائد**، ج١، ص١٧٢.

(٧) الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله(ت٦٢٦هـ/ ١٢٣٠م)، **معجم البلدان**، دار صادر، بيروت، ١٩٧٧م، ج٣، ص١٢٩، وسيشار إليه فيما بعد، الحموي، معجم البلدان. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ/ ٩٢٢م)، **تاريخ الرسل والملوك**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م، ج٨، ص١٣٦، وسيشار إليه فيما بعد، الطبري، **تاريخ**.

(٨) يعود الاهتمام بطريق الحج إلى عهد الخليفة الراشد عمر بن الخطاب، عندما قدم في عمرته سنة (١٧هـ/ ٦٣٨م)، فكلمه أهل المياه في الطريق أن يبتنوا منازل بين مكة والمدينة، ولم تكن قبل ذلك، فأذن لهم واشترط عليهم أن ابن السبيل أحق بالماء والظل. البلاذري، أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر(ت٢٧٩هـ/ ٨٩٢م)، **فتوح البلدان**. تحقيق: عبدالله أنيس الطباع، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٧م، ص٧١، وسيشار إليه فيما بعد، البلاذري، **فتوح البلدان**.

(٩)السيوطي، جلال الدين، (ت٩١١هـ/ ١٥٠٥م)، **تاريخ الخلفاء**، بيروت، دار ابن حزم، ٣٠٠٣م، ص٢١٧، وسيشار إليه فيما بعد، السيوطي، **تاريخ الخلفاء**.

(١٠) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص١٣٦، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٥، ص٢٥٣.

(١١) مناهل: جمع منهل، والمنهل اسم مكان من نهل، ومعناه المورد ومكان الشرب، وسميت منازل المسافرين على المياه المناهل، وما بين المناهل مراحل. ابن منظور، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، د.ت، ج١١، ص٦٨٠، وسيشار إليه فيما بعد، ابن منظور، **لسان العرب**.

(١٢) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٤٠.

(١٣) انظر، ملحق رقم (١)، خارطة توضح طرق الحج إلى مكة المكرمة.

(١٤) ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء (ت٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م)، **البداية والنهاية**، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٩٧م، ج١٣، ص٤٨٨، وسيشار إليه فيما بعد، ابن كثير، **البداية والنهاية**.

(١٥) بنت جعفر ابن المنصور وابنة عم الرشيد، تزوجها سنة (١٦٥هـ/ ٧٨١م). أسهمت السيدة

زبيدة في بناء الأوقاف في مكة المكرمة وخاصة توفير المياه لأهل مكة وللحجيج، كما أسهمت في بناء المصانع والصهاريج والسقايات وإجراء العيون، اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب (ت٢٨٤هـ/ ٨٩٨م)، **تاريخ اليعقوبي**، تحقيق: عبدالأمير مهنا، شركة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ٢٠١٠م، ج٢، ص٣٨٤، وسيشار إليه فيما بعد، اليعقوبي، تاريخ الجزيري، الدرر الفرائد، ج١، ص٣٠١.

(١٦) الواحدة مصنعة ما يجمع فيه ماء المطر كالحوض لتأمين سبل الماء وأماكن الراحة. ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٥، ص٢٤٧. ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٣، ص٥٢٣.

(١٧) هي العين التي أمرت زبيدة بحفرها وإجراء الماء فيها بعدما عانى أهل مكة من شح الماء، وقد بذلت في ذلك أموالا كثيرة. ابن جبير، أبو الحسن محمد بن أحمد (ت٦١٤هـ/ ١٢١٧م)، **رحلة ابن جبير**. دار صادر، بيروت، د.ت، ص١٨٥، وسيشار إليه فيما بعد، رحلة ابن جبير، ابن بطوطة، محمد بن عبدالله اللواتي(ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، **رحلة ابن بطوطة المسماة تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، المطبعة الخيرية، ١٣٢٢هـ، ج١، ص١٢٨. وسيشار إليه فيما بعد، رحلة ابن بطوطة.

(١٨) تم تعيين يقطين بن موسى في عهد الخليفة المهدي. ومنهم أبو الهيجاء يقطين بن محمد في خلافة المقتدر. ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٧، ص٢٢، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٣، ص٤٨٨.

(١٩) مسكويه، أبو علي أحمد محمد بن يعقوب (ت٤٢١هـ/ ١٠٣٠م)، **تجارب الأمم وتعاقب الهمم**. تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م، ج٣، ص٣٣، وسيشار إليه فيما بعد، مسكويه، **تجارب الأمم**.

(٢٠) اليعقوبي، **تاريخ**، ج٢، ص٤٠٠.

(٢١)أحد قادة الأتراك المشهورين، بلغ أوج سلطته زمن الخليفة الواثق(٢٢٧-٢٣٢هـ/ ٨٤١-٨٤٧م) حتى استخلفه على السلطنة سنة (٢٢٨هـ/ ٢٣٤م). السيوطي، **تاريخ الخلفاء**، ص٢٧٠، ابن الأثير، **البداية والنهاية**، ج٦، ص٧٧.

(٢٢) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص٦٧، ابن الاثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٦٧.

(٢٣) أشهر القادة الأتراك الذين قربهم المعتصم تمتع بمكانة كبيرة زمن الخليفة الواثق(٢٢٧-٢٣٢هـ/ ٨٤١-٨٤٧م)، والمتوكل (٢٣٢-٢٤٧هـ / ٨٤٧-٨٦١م)، تولى قيادة الجيش زمن المتوكل، إضافة إلى مسؤولياته الكبيرة في الحجابة والبلاط. ابن الأثير، **البداية والنهاية**، ج٦، ص١٠٢.

(٢٤) الفاكهي، أبي عبدالله محمد بن إسحاق بن العباس(ت٢٢٧هـ/ ٨٤١م)، **أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه**، تحقيق: عبدالملك بن عبدالله بن دهيش، دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٤م، ج٢، ص٦٩، سيشار إليه فيما بعد، الفاكهي، **أخبار مكة**. الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٦٦.

(٢٥) للباحث دراسة مقبولة للنشر في مجلة التربية، كلية التربية-جامعة الأزهر، العدد(١٦٢)، يناير ٢٠١٥م، بعنوان **قافلة الحج العراقية في ظل المتغيرات في الفترة ما بين(٢١٨-٣٣٤هـ/ ٨٣٣-٩٤٥م)، "دراسة في موقف القبائل والأعراب**

والآثار الاقتصادية، تناولنا فيها تعديات القرامطة على حجاج العراق، ودورهم في تأليب القبائل على الدولة.

(٢٦) مسكويه، **تجارب الأمم**، ج٥، ص١١٥، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٧، ص٥٨.

(٢٧) زامباور، **معجم الأنساب والأسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي**. ترجمة: زكي محمد حسن بك وحسن أحمد محمود، مطبعة جامعة فؤاد الأول، القاهرة، ١٩٥١م، ص٣٠، وسيشار إليه فيما بعد، زامباور، **معجم الانساب**.

(٢٨) كوّن الفاطميون دولتهم في مصر وعاصمتها القاهرة سنة(٣٥٨هـ/ ٩٦٨م)، وفي هذه السنة أقيمت الخطبة بمكة لصاحب مصر المعز لدين الله الفاطمي، وبطلت فيها الخطبة لبني العباس، واستمرت الخطبة للفاطميين إلى سنة ٤٦٢ هـ ، حيث خطب للخليفة القائم عبدالله العباسي ثم للسلطان ألب أرسلان. الجزيري، الدرر الفرائد، ج٢، ص٣٤٢، ٣٤٣.

(٢٩)هم شيعة ينتسبون إلى المذهب الزيدي سيطروا على بغداد بعد ضعف الخلافة العباسية، قرَّبوا الشيعة واستأثروا بالمناصب دون غيرهم، إلى أن تمكن السلاجقة السنة من السيطرة على بغداد سنة (٤٤٧هـ/ ١٠٥٥م).الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبدالكريم (٥٤٨هـ/ ١١٥٣م)، **الملل والنحل**، تحقيق: أمير مهنا وعلي فاعور، بيروت، دار المعرفة، ١٩٩٨م، ج١، ص١٨٠، وسيشار إليه فيما بعد، الشهرستاني، **الملل والنحل**.

(٣٠) أمير الحج هو الذي يترأس قافلة الحج وكان يتمتع بمكانة عالية، ومن مهام أمير الحج حراسة القافلة ومراعاة مصلحة الحجاج وراحتهم، وأن يكون يقظا للأخطار التي تواجه القافلة، وأن يسأل المترددين على الطرقات وأهل الخبرة بالأماكن التي يتواجد بها اللصوص وقطاع الطرق ليتجنبها، وأن يرشد الحجاج إلى مصادر المياه، انظر الجزيري، الدرر الفرائد،ج١، ص٢٢٩، ٢٣١، ٢٥٤،٢٤٦.

(٣١) كان أحد الدعاة إلى دولة بني العباس، وكان داهية ذا رأي. ابن الجوزي، **المنتظم**، ج٩، ص١٢٥، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٣، ص٦٣٨،٦٣٧.

(٣٢) مثل ما حدث لإبراهيم المهدي أخو الخليفة هارون الرشيد (١٧٣-١٩٣هـ/ ٧٨٩م-٨٠٨م) الذي أمّره سنة (١٨٦هـ/ ٨٠٢م) على الحج وكان يتولى منصب أمير دمشق، فحين سار بقافلة الحجاج وأثناء سيره في الطريق بعد أن تعدى وادي القرى بالقرب من المدينة سقطت صخرة من سفح جبل على جماعة من حجّاج أهل الشام فقتلت منهم خلقاً كثيرا، وعندما ورد الخبر إلى الرشيد غضب عليه وأمر بصرفه عن دمشق وتولية غيره. أنظر ابن عساكر، الحافظ أبي القاسم(٥٧١هـ/ ١١٧٥م)، **تاريخ مدينة دمشق**، وذكر فضلها ومن حل بها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من وارديها أو أهلها. تحقيق: عمر بن غرامه العمروي، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥م، ج٧، ص١٦٤،١٦٣. وسيشار إليه فيما بعد، ابن عساكر، **تاريخ مدينة دمشق**، خليفة بن خياط، أبو عمر(٢٤٠هـ/ ٨٥٤م)، **تاريخ خليفة بن خياط**. تحقيق: أكرم ضياء العمري، الرياض، دار طيبة، ١٩٨٥م. ص٤٥٧، وسيشار إليه فيما بعد، **تاريخ خليفة بن خياط**.

(٣٣) المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر البناء الشامي المقدسي المعروف بالبشاري(٣٨١هـ/ ٩٩١م): **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**. الطبعة الثانية، بعناية دي غويه، ليدن، مطبعة بريل، ١٩٦٧م، ص١٠٨، وسيشار إليه فيما بعد، المقدسي، **أحسن التقاسيم**.

(٣٤) هي بلدة ينزلها حجاج طريق مكة القادمين من بغداد، تقع في نصف طريق مكة، وأهلها من قبيلة طئ. اليعقوبي، **البلدان**، ص٩٦، **رحلة ابن بطوطة**، ج١، ص١٢٧.

(٣٥) ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٣٩٤.

(٣٦) ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٤، ص٦٥٦.

(٣٧) ابن الحائك، أبو محمد الحسن بن أحمد بن يعقوب بن يوسف بن داوود الشهير بالهمذاني (٣٣٤هـ/ ٩٤٥م)، **صفة جزيرة العرب**. ليدن، مطبعة بريل، ١٨٨٤م. ص١٨٣. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الحائك، **صفة جزيرة العرب**.

(٣٨) الحموي، **معجم البلدان**، ج٤، ص٢٥٢.

(٣٩) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص٥٠٢، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٢٣٩.

(٤٠) المسافة بين مكة والمدينة مائة فرسخ. انظر، خسرو، ناصر علوي(ت٤٨١هـ/ ١٠٨٨م)، **سفر نامة**، ترجمة: يحيى الخشاب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م، ص١٥٧، وسيشار إليه فيما بعد، خسرو، **سفر نامة**.

(٤١)ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٣٠٨

(٤٢) اسم لأرض ملساء بين مكة والمدينة وهي إلى مكة أقرب. الحموي، **معجم البلدان**، ج١، ص٥٢٣.

(٤٣) ابن الجوزي، أبي الفرج عبدالرحمن بن علي (ت٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م)، **المنتظم في تاريخ الملوك والأمم**. تحقيق: محمد عبدالقادر عطا ومصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٢م. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الجوزي، المنتظم. ج١٣، ص٨٢.

(٤٤) ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٧، ص١١٥، ابن فهد، محمد بن عمر(ت ٨٨٥هـ / ١٤٨٠م)، **إتحاف الورى بأخبار أم القرى**. تحقيق وتقديم: محمد فهيم شلتوت، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٣م، ج٢، ص٣٨٥، وسيشار إليه فيما بعد، ابن فهد، إتحاف الورى.

(٤٥) الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى (ت ٣٣٥هـ/ ٩٤٦م)، **الأوراق**، تحقيق: ج. هيورث دن، الصاوي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٣٣م. ج٢، ص٢٥٠، وسيشار إليه فيما بعد، الصولي، **الأوراق**.

(٤٦) الدينوري، أبي حنيفة أحمد بن داود(٢٨٢هـ/ ٨٩٥م)، **الأخبار الطوال**، تحقيق: عبدالمنعم عامر، مراجعة، جمال الدين الشيال، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٥٩م، ص٣٨٥، وسيشار إليه فيما بعد، الدينوري، **الأخبار الطوال**، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٣، ص٤٥٨.

(٤٧) ابن الحائك، صفة جزيرة العرب، ص١٢٩، كان أمير مكة تلك السنة محمد بن إبراهيم. انظر،

مجهول (القرن الربع هجري /القرن العاشر ميلادي)، **العيون والحدائق في أخبار الحقائق من خلافة الوليد بن عبدالملك إلى خلافة المعتصم**، تحرير: دي غويه، نسخة بريل، ١٨٦٩م، ص٢٦٧. وسيشار إليه فيما بعد، مجهول، **العيون والحقائق**.

(٤٨) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي(ت٣٤٦هـ/ ٩٥٧م)، **التنبيه والإشراف**، ليدن، مطبعة بريل، ١٨٩٣م، ص٣٤١. وسيشار إليه فيما بعد، المسعودي، **التنبيه والإشراف**، ابن الفقيه، **كتاب البلدان**، ص٣٣٧. ابن العمراني، محمد بن علي بن محمد(٥٨٠هـ/ ١١٨٤م): **الإنباء في تاريخ الخلفاء**. ط١، تحقيق: قاسم السَّامرائي، القاهرة، دار الآفاق العربية، ١٩٩٩م. ص٦٨. وسيشار إليه فيما بعد، ابن العمراني، **الإنباء**.

(٤٩) منزل في طريق مكة بعد واقصة وقبل القاع باتجاه مكة، وهو ماء لبني عكرمة بن بكر بن وائل. الحموي، **معجم البلدان**، ج٤، ص١٣٤.

(٥٠) اليعقوبي، **تاريخ**، ج٢، ص٣٤٦، الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص١٥١.

(٥١) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص١٥١، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج٨، ص٢٧١، الجزيري، **الدرر الفرائد**، ج١، ص٢٨٨.

(٥٢) اليعقوبي، **تاريخ**، ج٢، ص٣٤٢.

(٥٣) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٤٠.

(٥٤)الأصفهاني، أبو عبدالله حمزه بن الحسن (ت٣٦٠هـ/ ٩٧٠م)، **تاريخ سني ملوك الأرض والأنبياء**. بيروت، دار الحياة، د.ت، ص١٣٠، وسيشار إليه فيما بعد، الأصفهاني، **تاريخ سني ملوك الأرض**.

(٥٥) ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١، ص٣٨٢.

(٥٦) الجزيري، **الدرر الفرائد**، ج١، ص١٧٢.

(٥٧) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٥٠، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٤، ص٢٣٢، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٣٠١.

(٥٨) من قرى المدينة على ثلاثة أيام من ذات عرق على طريق الحجاز إذا رحلت من فيد تريد مكة، وبهذا الموضع قبر أبو ذر الغفاري. الحموي، معجم البلدان، ج ٣، ص ٢٤. مجهول، العيون والحدائق، ج٣، ص ٢٣٧.

(٥٩) عريب، ابن سعيد القرطبي(ت ٣٦٩هـ/ ٩٧٩م)، **صلة تاريخ الطبري**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار سويدان، (د.ت)، منشور ضمن ذيول تاريخ الطبري كجزء حادي عشر لتاريخ الطبري، ج١١، ص١٠٨، وسيشار إليه فيما بعد، عريب، **الصلة**.

(٦٠) ابن الحائك، **صفة جزيرة العرب**، ص١٢٧، الحموي، **معجم البلدان**، ج٥، ص٣٦٢، الحربي، **المناسك**، ص٦١٣.

(٦١) دون مكة ثلاث ليال، يحرم منها أكثر الحاج، ولا تخلو من الشجر والمرعى والمياه، ويكثر فيها الوحوش وهي منزل لأهل البصرة إلى مكة، بينه وبين مكة مرحلتان، ومنه إلى بستان ابن عامر ثم إلى مكة. الحموي، **معجم البلدان**، ج٥، ص٣٦٢.

(٦٢) ابن الحائك، **صفة جزيرة العرب**، ص١٢٧.

(٦٣) **المصدر نفسه**، ص١٢٨.

(٦٤) الحموي، **معجم البلدان**، ج٤، ص٥١.

(٦٥) ابن الحائك، **صفة جزيرة العرب**، ص١٢٨.

(٦٦) الإدريسي، محمد بن محمد بن عبدالله بن إدريس المعروف بالشريف الإدريسي (ت٥٥٩ هـ / ١١٦٠م)، **نزهة المشتاق في اختراق الآفاق.** القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٢م، ص١٣٩. وسيشار إليه فيما بعد، الإدريسي، **نزهة المشتاق**.

(٦٧) خسرو، **سفر نامة**، ص١٣٨، رفعت، **مرآة الحرمين**، ج١، ص١٩٨.

(٦٨) سُمي بالجحاف لأنه جاء على الحاج وهم بالأبطح، فجحفهم وأهلكهم وهم غارّون قد نزلوا في الوادي. الفاكهي، **أخبار مكة**، ج ٣، ص١٠٦.

(٦٩) الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٣، ص١٠٦.

(٧٠) الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد الحسني (ت٨٣٢هـ/ ١٤٢٨م)، **العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين**، تحقيق: محمد حامد الفقي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٦م، ج٢، ص٢٠٥، وسيشار إليه فيما بعد، الفاسي، العقد الثمين.

(٧١) انظر، القدحات، محمد عبدالله، **جهود الخلافة العباسية في عمارة الحرمين الشريفين ومشاعر الحج في الحجاز**(١٣٢هـ-٦٥٦هـ)، دارة الملك عبدالعزيز، العدد الثالث، سنة ٢٠١٣م. ص١٠٣-١٣٧.

(٧٢) الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٢، ص١٦٩.

(٧٣) **المصدر نفسه**، ص١٦٢.

(٧٤) رفعت، **مرآة الحرمين**، ج١، ص٢٣٧.

(٧٥) مجهول، **العيون والحدائق**، ج٣، ص٣٠٢.

(٧٦) نسبة إلى يزيد بن محمد بن حنظلة المخزومي الذي تولى إمرة مكة من سنة (٢٠٢هـ-٢٠٣هـ) بعد حمدون بن علي بن عيسى بن ماهان، الأزرقي، أبي الوليد محمد بن عبدالله بن أحمد (ت٢٥٠هـ/ ٨٦٤م)، **أخبار مكة وما جاء بها من الأخبار**، تحقيق: عبدالملك بن عبدالله بن دهيش، مكتبة الأسدي، ٢٠٠٣م، ص٧٦٢، وسيشار إليه فيما بعد، الأزرقي، **أخبار مكة**، زامباور، **معجم الأنساب**، ص٢٩.

(٧٧) الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٣، ص١٠٩، **الأزرقي**، أخبار مكة، ص٧٦١، ابن فهد، **اتحاف الورى**،ج٢، ص٢٨٥.

(٧٨) البلاذري، **فتوح البلدان**، ص٧٣، الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٧٦٢.

(٧٩) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٢٤، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١١، ص١٢٩، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٧٧، الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير من الأعلام**، تحقيق: عمر عبدالسلام التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٢م، ج١٦، ص٣١، وسيشار إليه فيما بعد، الذهبي، **تاريخ الإسلام**.

(٨٠) الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٤١٥.

(٨١) **المصدر نفسه**، ص٤١٩.

(٨٢) الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٣، ص١١١، رفعت باشا، إبراهيم، **مرآة الحرمين أو الرحلة الحجازية والحج ومشاعره الدينية**، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٢٥م، ج١، ص١٩٩، وسيشار إليه فيما بعد، رفعت، **مرآة الحرمين**.

(٨٣) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي، (ت٣٤٦هـ/ ٩٥٧م)، **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، نسخة اكسفورد، ١٩٤٠م، ج٨، ص٦٧٧، وسيشار إليه فيما بعد، المسعودي، **مروج الذهب**.

(٨٤) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص٢٤٠، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٣، ص٥٧٥، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج٩، ص٣. ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٢٥١.

(٨٥) الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٧٦١، ابن فهد، **إتحاف الورى**،ج٢، ص١٨٤، الجزيري، **الدرر الفرائد**، ج١، ص١٩٣.

(٨٦) البلاذري، **فتوح البلدان**، ص٧٣، الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٣، ص١٠٨.

(٨٧) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٢٤، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١١، ص١٢٩، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٧٧، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٤، ص٢٩٦.

(٨٨) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ج١٩، ص٦.

(٨٩) ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٢١٢.

(٩٠) اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب (ت٢٨٤هـ / ٨٩٨م)، **البلدان**، مطبعة ليدن،١٨٩٠م، ص١٠٢، وسيشار إليه فيما بعد، اليعقوبي، **البلدان**.

(٩١) الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٨٥٤.

(٩٢) جمعها روايا وهي الوعاء الذي يوضع على البعير أو البغل أو الحمار الذي يُستقى عليه الماء. ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٤، ص٣٤٧،٣٤٦.

(٩٣) الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٨٥٤، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج ٢، ص٢٥١.

(٩٤) اليعقوبي، **البلدان**، ص١٠٢.

(٩٥) الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٨٥٥، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٢٥١.

(٩٦) رفعت، **مرآة الحرمين**، ج١، ص٢٥٦.

(٩٧)الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص٢٠٣، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١١، ص٣٢٩-٣٤١، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٣٢٥.

(٩٨)عن منافع الحج راجع، الطبري، **القِرى لقاصد أم القرى**، ص٣١، ٧٩.

(٩٩)الحموي، **معجم البلدان**، ج٤، ص٢٤٢.

(١٠٠) رفعت، **مرآة الحرمين**، ج١، ص١٩٩.

(١٠١)الإدريسي، نزهة المشتاق، ص١٤١، السمعاني، أبي سعد عبدالكريم بن محمد بن منصور التميمي(٥٦٢هـ/ ١١٦٦م)، **الأنساب**. ج٢، ص٣٧٠، تحقيق: عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، القاهرة، مكتبة ابن تيمة، ١٩٨٠م. وسيشار إليه فيما بعد، السمعاني، الأنساب.

(١٠٢) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٥٠، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٣٠١.

(١٠٣) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٥٠، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٤، ص٢٣٢، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٣٠١.

(١٠٤) ابن الفقيه، كتاب البلدان، ص٣٢٢.

(١٠٥) التنوخي، القاضي أبي علي المحسَّن بن علي(٣٨٤هـ/ ٩٩٤م)، **الفرج بعد الشدة**، تحقيق: عبود الشالجي، بيروت، دار صادر، ١٩٧٨م، ج٢، ص٣٧٠، وسيشار إليه فيما بعد، التنوخي، **الفرج**.

(١٠٦) التنوخي، **الفرج**، ج٢، ص٣٧١.

(١٠٧) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٢٤، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١١، ص١٢٩، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٧٧، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٤، ص١٩٦.

(١٠٨) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٥٠، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٩٤.

(١٠٩) قتله الخليفة المكتفي مع جماعته سنة (٢٩٤هـ/ ٩٠٦م) بعد أن تم اقتيادهم إلى بغداد، بعد حادثة تعرضهم للحجاج. انظر، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٣، ص٥٠.

(١١٠) منزل بطريق مكة بعد القرعاء باتجاه مكة، وهي ماء لبني شهاب من قبيلة طئ. ابن الحائك، **صفة جزيرة العرب**، ص١٨٣، الحموي، **معجم البلدان**، ج٥، ص٣٥٣.

(١١١)ابن الحائك، **صفة جزيرة العرب**، ص١٨٣.

(١١٢)منزل من منازل طريق مكة بعد الشقوق وقبل الخزيمية. المقدسي، **أحسن التقاسيم**، ص ١٠٨، الحموي، **معجم البلدان**، ج٢، ص٧٨.

(١١٣) خسرو، **سفر نامة**، ص١٤٠.

(١١٤)**رحلة ابن جبير**، ص١٨٤.

(١١٥)**رحلة ابن بطوطة**، ج١، ص١٢٨، الحموي، **معجم البلدان**، ج٤، ص٢٨٢.

(١١٦) هي إحدى القبائل الرئيسة التي كانت تسكن حصن فيد، وبعض أعراب هذه القبيلة كانت تعتمد على قطع طريق الحاج وسلبهم أمتعتهم، اليعقوبي، **البلدان**، ص٩٦، **رحلة ابن بطوطة**، ج١، ص١٢٧.

(١١٧) التنوخي، القاضي أبي علي المحسَّن بن علي(٣٨٤هـ/ ٩٩٤م)، **نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة**. تحقيق: عبود الشالجي، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، ط٢، ١٩٩٥م، ج٢، ص٢٣٤، وسيشار إليه فيما بعد، التنوخي، **نشوار المحاضرة**.

(١١٨) الحموي، **معجم البلدان**، ج٤، ص ٢٨٢.

(١١٩) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص٥٩٩، القلقشندي، **قلائد الجمان**، ص١١٣.

(١٢٠) التنوخي، الفرج، ج٢، ص٣٦٠.

(١٢١) رفعت، **مرآة الحرمين**، ج١، ص٢١٠.

(١٢٢) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص٢٣٩.

(١٢٣) البلاذري، **فتوح البلدان**، ص٧٣، الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٣، ص١٠٨، الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٧٦٢، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج ١٣، ص٥٧٥.

(١٢٤) البلاذري، **فتوح البلدان**، ص ٧٣، الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٧٦٢.

(١٢٥) رفعت، **مرآة الحرمين**، ج١، ص١٩٨.

(١٢٦) الطبري، **تاريخ**، ج٩، ص١٢٤، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١١، ص١٢٩، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٧٧، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٤، ص١٩٦.

(١٢٧) الأوقية وحدة وزن استخدمت في العراق وكانت تساوي(٣٣,٨٥)غم، انظر، هنتس، فالتر، **المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري**، ترجمة: كامل العسلي، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٠م، ص١٩، وسيشار غليه فيما بعد، هنتس، **المكاييل**.

(١٢٨) الرطل يساوي ٤٠٦,٢٥غم، انظر، **هنتس المكاييل**، ص٣٥.

(١٢٩) الفاسي، **العقد الثمين**، ج٢، ص٢١.

(١٣٠) الكُر مكيال بابلي الأصل، وكان الكُر الوافي في بغداد والكوفة يساوي (٢٧٠٠)كغم، انظر، هنتس، **المكاييل**، ص٦٩.

(١٣١) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ج١٩، ص٣١.

(١٣٢) الأصفهاني، **تاريخ سني ملوك الأرض**، ص٢٥٠.

(١٣٣) ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج٤، ص٥٤٦، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٣٣٧، وعن حالات القحط التي أصابت مكة وأدت إلى خروج أهلها إلى البلدان المحيطة ونقصان أعداد الحجاج، انظر: خسرو، **سفر نامة**، ص١٢٧.

(١٣٤) اليعقوبي، **البلدان**، ص٩٧، ابن العمراني، **الإنباء**، ص٥٨.

(١٣٥) اليعقوبي، **البلدان**، ص٩٧،٩٦.

(١٣٦) المقدسي، **أحسن التقاسيم**، ص١٣١.

(١٣٧) اليعقوبي، **البلدان**، ص٩٧.

(١٣٨) الطبري، **تاريخ**، ج ، ص٢٦١. وانظر، الأزدي، أبو زكريا يزيد بن محمد بن بن إياس بن القاسم(ت٣٣٤هـ/ ٩٤٥م)، **تاريخ الموصل**. تحقيق: علي حبيبة، دار التحرير للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٦٧م. ص٢٣٨، وسيشار إليه فيما بعد، الأزدي، **تاريخ الموصل**، مجهول، **العيون والحدائق**، ج٣، ص٢٩٧، القلقشندي، أحمد بن علي، (ت٨٢١هـ/ ١٤١٨م)، **قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان**. تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، القاهرة،١٩٨٢م، ص٨٠، وسيشار إليه فيما بعد، القلقشندي، **قلائد الجمان**.

(١٣٩) الطبري، محب الدين أحمد بن عبدالله (٦٩٤هـ/ ١٥٩٥م)، **القِرى لقاصد أم القرى**. تحقيق: مصطفى السقا، القاهرة، ١٩٤٨م، ص٥٨، وسيشار إليه فيما بعد، القِرى لقاصد أم القرى.

(١٤٠) الجهشياري، أبي عبدالله محمد بن عبدوس (٣٣١هـ/ ٩٤٢م)، **الوزراء والكتّاب**. تحقيق: مصطفى السقّا وآخرون، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٣٨م، ص٢٠٦، وسيشار إليه فيما بعد، الجهشياري، الوزراء والكتّاب. المسعودي، التنبيه والإشراف، ص٣٤٦، ابن العمراني، **الإنباء**، ص٧٥، السيوطي، **تاريخ الخلفاء**، ص٢٢٥.

(١٤١) الطبري، تاريخ، ج٨، ص١٣٣، الأزدي، **تاريخ الموصل**، ص٢٣٩، المقريزي، **الذهب المسبوك**، ص٧٥.

(١٤٢) الدينوري، **الأخبار الطوال**، ص٣٨٧.

(١٤٣) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص٢٣٩.

(١٤٤) الدينوري، **الأخبار الطوال**، ص٣٩٠،٣٨٧ الجهشياري، **الوزراء والكتّاب**، ص٢٢٢،٢٢١.

(١٤٥) مجهول، **العيون والحدائق**، ج٣، ص٣٠٣.

(١٤٦) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص٣١٤.

(١٤٧) أحد النخبة من أفراد البيت العباسي، كان وليا للعهد منذ السفاح فالمنصور والمهدي، إلى أن عزله الأخير عن ولاية العهد سنة (ت١٦٠هـ/ ٧٨٣م)، للتوسع انظر، طلفاح، مضر عدنان، **الأمير عيسى بن موسى العباسي ودوره في الدولة العباسية (١٣٢-١٦٠هـ/ ٧٥٠-٧٧٦م)**، **المجلة الأردنية للتاريخ والآثار**، مجلد٨، العدد١، ٢٠١٤م.

(١٤٨) الصولي، **الأوراق**، ج١، ص ٣١١.

(١٤٩) اليعقوبي، **تاريخ**، ج٢، ص٣٢٩، الأزدي، **تاريخ الموصل**، ص٢٣٩.

(١٥٠) اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب(ت٢٨٤هـ/ ٨٩٨م)، **مشاكلة الناس لزمانهم وما يغلب عليهم في كل عصر**، تحقيق: مضيوف الفرا، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ص٢٠٥، وسيشار إليه

فيما بعد، اليعقوبي، **مشاكلة الناس**، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٣، ص٤٨٨.

(١٥١) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص٤٦٣، المسعودي، **مروج الذهب**، ج٨، ص٤٦٨.

(١٥٢) الحربي، **المناسك**، ص٦٠٤.

(١٥٣) الطبري، **تاريخ**، ج٨، ص٥٣١، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٣٠٨.

(١٥٤) تقع في طريق مكة كانت فيها وقعة أبي سعيد الجنابي سنة ٣١٢هـ/ ٩٢٤م عندما قتل الحاج وسباهم. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج٥، ص٣٩٢. وانظر، الأصفهاني، **تاريخ سني ملوك الأرض**، ص٢٤٥، التنوخي، نشوار المحاضرة، ج٢، ص٢١٨.

(١٥٥) المسعودي، **التنبيه والإشراف**، ص٣٧٥.

(١٥٦) عريب، **الصلة**، ج١١، ص١٠٨، ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٣٠٠.

(١٥٧) ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٦، ص٣٤١.

(١٥٨) السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٢٢٩.

(١٥٩) التنوخي، **نشوار المحاضرة**، ج٣، ص١٦٥.

(١٦٠) الطبري، **تاريخ**، ج١٠، ص١٣٠.

(١٦١)النويري، شهاب الدين أحمد بن عبدالوهاب (ت٧٣٣هـ/ ١٣٣٢م)، **نهاية الأرَب في فنون الأدب**، تحقيق: عبدالمجيد ترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤م. ص٢٦، وسيشار إليه فيما بعد، النويري، **نهاية الأرب**.

(١٦٢) السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٣٢٧، التنوخي، **نشوار المحاضرة**، ج٢، ص٢٣٤.

(١٦٣) الطبري، **تاريخ**، ج١٠، ص١٣٢.

(١٦٤) مسكويه، **تجارب الأمم**، ج٥، ص٨١.

(١٦٥) كان يتقلد أعمال الكوفة وطريق مكة، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج٧، ص٢٢، عريب، **الصلة**، ج١١، ص٢٤٧.

(١٦٦) مسكويه، تجارب الأمم، ج٥، ص١٢٠، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٣، ص٣١٩.

(١٦٧) من أكبر القبائل كانت تسكن من اليمامة إلى البحرين إلى أطراف سواد العراق، ثم تقدمت إلى أن قطنت على نهر دجلة في المنطقة المعروفة بديار بكر، وهي ديار واسعة تنسب إلى بكر بن وائل. كحالة، عمر رضا: **معجم قبائل العرب القديمة**.(د:د)، (د:ت).ص٨٨، وسيشار إليه فيما بعد، كحالة، **معجم القبائل**.

(١٦٨) ابن خرداذبة، **المسالك والممالك**، ص١٢٧.

(١٦٩) البلاذري، **فتوح البلدان**، ص٧٣، الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٧٦٢.

(١٧٠) الفاكهي، **أخبار مكة**، ج٣، ص١٠٩، الأزرقي، **أخبار مكة**، ص٧٦٢. ابن فهد، **إتحاف الورى**، ج٢، ص٢٨٥.

الدّواليب والنواعير في شعر المشارقة والأندلسيين

دراسة مقارنة

د. محمد يوسف بنات*

تاريخ وصول البحث: ٢٠/ ٢/ ٢٠١٥م تاريخ قبول البحث:٤/ ٤/ ٢٠١٦م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء موازنة بين وصف النواعير والدواليب لدى شعراء المشرق والأندلس لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتحقيقاً لذلك تمّ انتخاب مجموعة كبيرة من القصائد والمقطوعات للوقوف على مدى تأثير السّابق في اللاحق.

وقد بدأ الباحث بتمهيد موجز، ثم وضَّح مفهوم النواعير والدواليب لغة واصطلاحاً، وتركز الاهتمام على أربعة محاور: المحور الأول مثيرات الحنين في وصفهما، واقتصر المحور الثاني على أنواع التشبيهات التي أطلقها الشعراء على النواعير والدواليب، وبيّن في المحور الثالث المتفق والمفترق في الصورة الشعرية لدى الشعراء المشارقة والأندلسيين، وخصَّص المحور الرابع للحديث عن الأمور التي امتاز بها الشعراء الأندلسيون في وصفهم، وانتهى إلى رصد المصطلحات البديعية في الدراسة وما توصل إليه من نتائج.

Abstract

This study aims at conducting a comparative study relating to the depiction of water wheels and norias in the poetry of the Oriental and Andalusian poets so as to identify the aspects of similarities and differences among them. A large selection of poems and stanzas were selected for the examination of this matter. The researcher begins with a preliminary briefing then moves on to offering a linguistic and etymological explanation of the definitions and meanings of water wheels and norias.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة القدس/ فلسطين.

The study focuses upon four aspects: The first is about the sources of nostalgia and homesickness in their depiction; the second is concerned with the types of metaphors and allusions produced by those poets regarding these water wheels and norias; the third highlights the similarities and dissimilarities in the poetic imagery of both Oriental and Andalusian poets; while the fourth aspect deals with the distinctive features of the Andalusian poets. The study ends with a documentation of the exquisite terms followed by main findings.

المقدمة:

تمتاز بلاد الأندلس بوفرة مياهها وكثرة أنهارها، وقد اهتم سكانها بالزراعة والري، ونقلوا طرق الري التي استخدمها العرب في المشرق وطوّروها، ولهذا أدخلوا إلى بلادهم فكرة إنشاء النواعير والدواليب التي كانت منتشرة في العراق والشّام، فصنعوا على شاكلتها أعداداً كثيرة؛ ولهذا انتشرت النواعير والدواليب لري البساتين والرياض والحدائق والمتنزهات والحقول في معظم المدن الأندلسية. وقد حفظت لنا المصادر الأندلسية أسماء النواعير المشهورة كناعورة طليطلة الضخمة، إذ بلغ ارتفاعها في الجو تسعين ذراعاً[١]، وكذلك مرسية اشتهرت بنواعيرها ذات الألحان المطربة[٢]، بالإضافة إلى مدينة الزاهرة بناعورتيها الضخمتين[٣]، وثمة إشارة إلى تفنن الأندلسيين في صناعة النواعير، فقد صنعت إحداها من الفضة الخالصة، بحيث تنسجم ومظاهر الجمال في قصر قرطبة، وفي ذلك يقول ابن بسام: "ويقابل ذلك المجلس شكل ناعورة مصوغة من خالص اللجين في أغرب صنعة، يحركها ماء جدول يخترق الدار أبدع حركة"[٤] وليس بمستغرب أن يولي الشعراء النواعير والدواليب اهتمامهم بالإضافة إلى ما حولها من مناظر طبيعية خلابة، حيث الهواء المعتدل، وأصوات المياه المتدفقة، والأطيار الشادية، وجمال روائح الأزهار والرياحين. نجد كلّ ذلك في لوحات رائعة تفوق الوصف والخيال.

النّاعورة في اللُغة:

الناعورة في اللغة هي: دولاب يديرها

الماء، ولها صوت أثناء دورانها، وسُمّيت بذلك لنعيرها أي صوتها الذي يخرج منها، وتجمع على نواعير[٥].

النّاعورة في الاصطلاح:

هي آلة مائية تستخدم لسقاية الرياض والحقول، فتعمل على رفع المياه من الأنهار إلى مستوى الأراضي الزراعية. وهي عبارة عن عجلة خشبية كبيرة مجهزة بزعانف مستطيلة الشكل، وتضم إطاراً خشبياً يقع داخل الزعانف، وتعمل الزعانف على زيادة قدرة الدولاب على الحركة ورفع الماء، ويقسم الإطار على مجموعة من الدلاء التي تسمى (فروغ، أو كيزان، أو قواديس، أو أوعية فخارية) حول دائرته، بحيث تكون مربوطة بشكل منظَّم على طول دائرته.وعادة تركّب النواعير على الأنهار أو الجداول الدائمة الجريان[٦].

الدولاب: ضبطه وتعريفه:

- ضبطه:

يُضبطُ الدولاب (بضمّ الدَّال) وتضعيفها، ويجوز فتح (الدَّال) أيضاً اعتماداً على ما نقل عن أبي حنيفة الدينوري (ت٢٨٢هـ)، إذ قال: "الدولاب بضمّ الدَّال وفتحها كما سمعته من فصحاء العرب. وله معانٍ منها الساقية المعروفة، وتسميها العامَّة "ناعورة" أو هي النَّاعورة بنفسها، وهو مُعرَّب[٧].

- تعريفه اصطلاحاً:

لا يختلف الدولاب عن النَّاعورة شكلاً، إلا أنه أصغر منها حجماً، ويختلف عنها في التقنية في العمل، فيدار بوساطة واحدٍ من الحيوانات كالثور أو البغل أو الحصان، وقد يستخدم لإدارته عدة حيوانات في آن واحد. وغالباً ما يستخدم الدولاب لرفع المياه إلى الأراضي الزراعية من الآبار أو الجداول والأنهار الصغيرة عبر قناة محفورة تحت سطح الأرض[٨].

المحور الأول: مثيرات الحنين في الدولاب والنّاعورة:

من المعروف أنّ الشعراء المشارقة كان لهم فضل السَّبق في الإشارة إلى مثيرات الحنين من خلال وصفهم للدواليب والنواعير، وكان من الطبيعي أن يقتفي الشعراء الأندلسيون أثرهم في ذلك، لكنَّهم لم يكونوا مقلّدين، ولم يقفوا عند المثيرات التي أوردها الشعراء المشارقة فحسب، بل توسعوا في معانيها، وجدَّدوا فيها، وبرعوا في تصويرها إلى حدّ يفوق المشارقة، ولا نبالغ إذا قلنا إنّ ألفاظهم أسلس وأسهل، وصورهم أجمل وأروع. وهذا يدفعنا إلى الحديث عن مثيرات الحنين لدى المشارقة والأندلسيين خلال وصفهم للدواليب والنواعير.

عند المشارقة:

١- الحنين إلى لقيا الحبيب:

تشكل الرحلة والبعد عن الأهل والأحبّة مثيراً من مثيرات الحنين، وقد عبَّر الشعراء المشارقة في كثير من قصائدهم عن أشواقهم لرؤية الأحباب الذين رحلوا وخلّفوهم وراءهم في رحلة البحث الطويلة في الصحراء المقفرة، فكان يقطعون البلاد طولاً وعرضاً بحثاً عن الماء والكلأ في سبيل تأمين لقمة العيش. وقد أنشد الشمشاطي (ت بعد٣٧٧هـ/ بعد٩٨٧م) مقطوعة لبعض الأعراب الذين أضناهم السفر الطويل لمّا حطّ رحاله بأرض الفرات، فأطربه حنين النّواعير، فلمَّا سمعت النّوق ذلك الصوت ردَّت عليها مجيبة، وقد طلب من النوق أن تستمرَّ في حنينها، مبيّناً لها أنّ النواعير تبكي بلا سبب، ولمّا رأى ذلك تحركت مشاعره وأثاره صوت الحنين الذي حرَّك لواعج الشّوق لديه، فحنَّ إلى رؤية أحبابه الذين غاب عنهم. يقول[٩]:[الطويل]

وَحَنَّتْ نَوَاعِيْرُ الفُرَاتِ بِأَرْضِهَا
فَلَمَّا اسْتَحَنَّتْ جَاوَبَتْهَا الأَبَاعِرِ
أَبَاعِرَنَا بَعْضَ الحَنِيْنِ فَإِنَّهُ
إِلَى غَيْرِ شَيءٍ مَا تَحِنُّ النَّوَاعِرُ
سِوَى أَنَّهَا تُشْجِي الحَزِيْنَ الذِي بِهِ
إِلَى رُؤْيَةِ الأَحْبَابِ دَاءٌ مُخَامِرُ

٢- الحنين إلى الدّيار:

ولقد ذكّر صوت النَّاعورة الشعراء برحلة الاغتراب خارج الوطن حيث الألم والمعاناة والبعد عن الأهل، فأثارهم صوتها وحرّك فيهم مشاعر الحزن، ومن هؤلاء أبو طالب الحسين بن علي الأنطاكي(...)، الذي شبّه صوتها الحزين بصوت إنسان مغترب نأى عن وطنه، فتذكر أهله وأحبته، واشتاق إلى دياره التي ابتعد عنها، فراح يبكي حزنا على رحيله عن وطنه، يقول[١٠]: [البسيط]

كَأَنَّ دَوْلَابَهَا إِذْ حَنَّ مُغْتَرِبٌ
نَاءٍ يَحِنُّ إِلَى أَوْطَانِهِ طَرَبَا

ولأبي الحسن الشمشاطي(من أهل القرن الرابع) مقطوعة رائعة عبّر فيها عن شوقه إلى أهله وأحبته، وشوقه إلى وطنه الذي رحل عنه، فلمّا نزل في العراق، أثارت نواعيرها أحزانه وهيجت أشجانه، فأخذ يبكي بحرقة وألم شديدين على أولئك الذين تركهم خلفه، وعلى دياره التي تسكن في قلبه، يقول[١١]: [الطويل]

نَزَلْنَا بِأَكْنَافِ العِرَاقِ فَهَيَّجَتْ
نَوَاعِيْرُهُ أَحْزَانَنَا حِيْنَ حَنَّتِ

تَحِنُّ وَتَسْقِي الـرَّوْضَ رِيَّاً وَلَـمْ تَـذُقْ
هَـوَايَ الـذِي مِنْـهُ دُمُـوْعِي اسْـتَهَلَّتِ
وَلَمْ تَعْرِفِ الشَّوْقَ الذِي فِـي جَـوَانِحِي
وَلَـا حُرَقَـاً بَـيْنَ الضُّـلُوعِ اسْـتَكَنَّتِ
وَلَـوْ عَلِمَـتْ مَـا قَـدْ لَقِيْـتُ وَمُلِّكَـتْ
لِسَـانَاً لَبَاحَـتْ بِـالهَوَى وَتَشَـكَّتِ

٣- الحزن على فراق الأحبة:

وقد أبدع الشّعراء المشارقة في وصف الدولاب لّما رأوه يدور باكياً حزيناً، فاستحضروا من خلاله المشاهد التي تبعث في النفس الكآبة والحزن، فمنهم من صوّره بالأم الثكلى التي كانت متعطشة لرؤية من فقدته ثانية، ومنهم من شبّهها بالناقة التي تطوف بحثاً عن فصيلها الذي فقدته، ومنهم من رأى فيها عاشقاً دنفاً يذرف الدموع بغزارة، فيشده الوله والحنين إلى ديار المحبوبة، فيقف عليها باكياً متسائلاً عن أهلها والذكريات الجميلة التي خلفها في تلك المعاهد والديّار. وقد اجتمعت هذه الصور جميعاً في لوحة رائعة تشارك في نظمها ابن ظافر الأزدي (ت٦١٣هـ/ ١٢١٦م) والقاضي الأعز بن المؤيد (من أهل القرن السابع الهجري) عندما شاهدا دولاباً باكياً، فاستمدا من ذلك المشهد صورة حزينة عبّرا فيها عمّا يعانيه المحبون بعد أن بلغ فيهم البين مبلغه(١٢): [الوافر]

وَسَـــاقِيَةٍ تَـــئِنُّ أَنِـــيْنَ ثَكْلَـــى
شَـــكَتْ بِأَنِيْنِهَـــا حَـــرَّ الأُوَارِ
تَحِـنُّ وَلَـا تَـزَالُ تَطُـوْفُ عَجْلَـى
كَرَازِمَـــةٍ تَحِـــنُّ إِلَـــى حُـــوَارِ
غَـدَتْ تَحْكِـي مُحِبَّـاً ذَا انْتِحَـابٍ
يُطَـــوِّفُ بَاكِيَـــاً فِـــي رَسْـــمِ دَارِ

وقد رسم مجير الدين بن تميم (ت ٦٨٤هـ/ ١٢٨٥م) صورة للناعورة على هيئة امرأة ثكلى، فأخذت تبكي حزناً على حبيبها الذي فارقته وفقدته، فما انفكت تدور باحثة عنه، معلّلة نفسها بلقائه، يقول(١٣): [الكامل]

نَـاعُوْرَةٌ مُـذْ ضَـاعَ عَنْهَـا قَلْبُهَـا
دَارَتْ عَلَيْـــهِ بِأَنَّـــةٍ وَبُكَـــاءِ
وَتَعَلَّلَـــتْ بِلِقَائِـــهِ فَلأَجْـــلِ ذَا
جَعَلَـتْ تُـدِيْرُ عُيُونَهَـا فِـي المَـاءِ

٤-التحسّر على الماضي:

ربط الشعراء المشارقة بين حنين النّاعورة إلى أصلها وحنينهم إلى أيام صباهم وشبابهم، فالنّاعورة كانت في الأصل نبتة فتية، ثم نضجت وأصبحت شجرة لها فروع. أمّا الآن وقد قطعت فتحولت إلى آلة خشبية ترفع الماء، وهذا

يذكرنا بمسيرة الإنسان في الحياة، يكون صغيراً، ويكبر حتى يصل إلى الشيخوخة والهرم، وكذا الحال في النَّاعورة، فهي تحنُّ إلى الماضي كما الإنسان، فكلاهما مشتركان في الهم والحزن، وهو الذي علّمها لوناً آخر للبكاء بعد أن تعلّمت سجع الحمام.ولعلّ ابن نباتة (ت ٧٦٨هـ/ ١٣٦٦م)، كان من أكثر الشعراء حديثاً عن ذلك، وديوانه حافل بالمقطوعات التي تصوّر تحسر النَّاعورة على شبابها بعد أن كانت غصناً يانعاً، ومن ذلك قوله(١٤): [الكامل]

نَـاعُوْرَةٌ نَشَـأَتْ عَلَـى عَهْـدِ الأَسَـى
مِثْلِـي فَمَـا تَنْفَـكُّ ذَاتُ تَوَجُّـعِ
كَانَـتْ قَضِـيْبَاً قَبْـلَ ذَلِـكَ يَانِعَـاً
فِـي أَيْكَـةٍ نَبَتَـتْ بِـإِثْرَةِ مَوْضِـعِ
نَـاحَ الحَمَـامُ بِهَـا وَأَبْكَـانِي الأَسَـى
فَتَعَلَّمَـتْ نَـوْحَ الحَمَـامِ وَأَدْمُعِـي

وفي مقطوعة أخرى نجده يكرر المعاني نفسها قارناً حاله بحال النَّاعورة التي أخذت تحنّ باكية على شبابها، وهو مثلها يحنّ إلى محبوبته التي هجرته، ويقرن حاله بحال الحمام في التّرجيع والغناء، ونراه يتّخذ من النَّاعورة صديقاً يسليّه، فبثّ إليها همّه وشكواه، فكلاهما مشتركان في الحزن والألم. يقول(١٥): [الطويل]

وَنَـاعُوْرَةٍ كَانَـتْ قَضِـيْبَاً فَأَصْـبَحَتْ
إِلَى الْقُضْبِ شَوْقَاً كَالْحَمَامَةِ تَسْجَعُ
شَـكَوْتُ لَهَـا ضُـرَّ الْغَـرَامِ وَحَالُهَـا
كَحَـالِي بُكَـاءً أَوْ حَنِيْنَـاً يُرَجَّـعُ
وَلَا بُدَّ مِنْ شَكْوَى إِلَـى ذِي مُـرُوءَةٍ
يُوَاسِـيْكَ أَوْ يُسْـلِيْكَ أَوْ يَتَوَجَّـعُ

ومن المقطوعات التي نجد فيها حنيناً وتحسراً على ذكريات الماضي الجميل، تلك التي عبّر فيها أحدهم عن حال النَّاعورة في بكائها متحسرة على أيامها السعيدة، غير أنَّ الدّهر قد غيّر حالها، وأعمل فيها يد الإنسان، فقطعها وصنع منها ناعورة، ومنذ ذلك اليوم لبست ثوب الحداد وأعلنت البكاء، يقول(١٦): [الطويل]

لَقَـدْ كُنْـتُ قَبْـلَ الْيَـوْمِ غُصْـنَاً مُنَعَّمَـاً
أَمِيْسُ، وَأَصْبُو فِي أَمَـانٍ مِـنَ الخَفْـضِ
فَفَصَّـلَ أَيْـدِي الـدَّهْرِ مِنّـي مَفَاصِـلاً
فَبَعْضِي لِمَا لَاقَيْتُ يَبْكِي عَلَـى بَعْـضِ

تجدر الإشارة إلى أنَّ هناك كثيراً من الشعراء المشارقة الذين سبقوا ابن نباتة، قد ذكروا مقطوعات تعبر في ألفاظها ومعانيها عن مظاهر الحزن واللوعة والتحسر على أيام الشَّباب، وقد أثبت الباحث في هذه الدراسة مقطوعتين: الأولى لمجير الدين بن تميم، والثانية لابـن الـوردي، ولم يذكرهمـا

الباحث ثانية تجنباً للتكرار.

عند الأندلسيين:

١- الحنين إلى لقيا الحبيب:

أثار صوت النَّاعورة الحزين أبا حيان الأندلسي (ت٧٤٥هـ/ ١٣٤٤م)، وألهب فؤاده وأشجاه، فراح يعمل خياله ناسجاً على غراره لوحة مليئة بالحزن، مستحضراً صورة العاشق الذي أخذ يذرف الدموع بغزارة، منتظراً في أشد الشّوق أوبة الحبيب الذي طال بعده وغيابه، ولا تخلو اللوحة من المبالغة إذ فضَّل الشّاعر نوح النَّاعورة على سجع الحمام، يقول(١٧): [الطويل]

وَنَـاعُوْرَةٍ تَحْكِـي بِطُـوْلِ بُكَائِهَـا
وَرَنَّتِهَـا صَـبَّاً كَثِيْـرَ التَّشَـوُّقِ
لَـئِنْ ضَـاقَ عَنْهَـا الجَفْـنُ مِـنْ عَبَرَاتِهَـا
فَأَضْـلاعُهَا عَـنْ دَمْعِهَـا لَـمْ تُضَـيَّقِ
بَكَتْ فَأَرَتْنَـا الزَّهْـرَ يَضْـحَكُ إِذْ بَكَـتْ
وَنَاحَـتْ فَـأَزْرَتْ بِالحَمَـامِ المُطَـوَّقِ

وللناعورة خصوصية عند أبي الحسين الوقشي(من شعراء القرن السابع)، وقصته معها تختلف عن غيره من الشّعراء في أشياء كثيرة، فصوتها يذكره بتجربة مرَّ بها، فلمّا سمع حنينها هاجت مشاعره، ولم يهدأ له بال، إذ ذكّره بالحبيب الذي غاب عنه، فهو في أشدّ الشوق للقائه، فأخذ يشاركها البكاء والحزن، وقد آلمه موقف ذلك العذول الذي لامه على بكائه، معلناً أنّه يهيم بمحبوبته شوقاً وحبَّاً رغم بعدهم وطول غيابهم ومن الجدير ذكره أنّ أبا الحسين كان شاعراً ومغنياً، فنسج في هذه المقطوعة من الألفاظ أرقها وأجملها، ومن الألحان أعذبها، ومن المعاني أروعها، فجاءت اللوحة لتعبر عن أصدق المشاعر وأنبلها تجاه المحبوبة، يقول(١٨): [الطويل]

حَنَنْتُ إِلَى صَوْتِ النَّـوَاعِيْرِ سَـحْرَةً
وَأَضْحَى فُؤَادِي لَا يَقَرُّ وَلَا يَهْدَا
وَفَاضَتْ دُمُوْعِي مِثْلَ فَيْضِ دُمُوْعِهَا
أُطَارِحُهَـا تِلْـكَ الصَّـبَابَةَ وَالوَجْـدَا
وَزَادَ غَرَامِـي حِـيْنَ أَكْثَـرَ عَـاذِلِي
فَقُلْتُ لَهُ: أَقْصِـر وَلَـا تَقْـدَحِ الزِّنْـدَا
أَهِـيْمُ بِهِـم فِـي كُـلِّ وَادٍ صَـبَابَةً
وَأَزْدَادُ مَـعْ طُـوْلِ المَعَـادِ لَهُـم وِدّا

٢- الحزن على فراق الأحبة:

يلتقي معظم الشعراء الأندلسيين والمشارقة في تشبيههم لصوت النَّاعورة بأنين المريض ونشيجه، وأعاره الفلك صوته العالي، غير أنَّ عبدالسلام بن عبدالله القرطبي (ت ٣٧١هـ/ ٩٨١م) انفرد عنهم بمعنى جديد كشف من خلاله عن سبب ذلك الأنين، فلم يكن بكاؤه حزناً على

فراق الإلف فحسب، إنما كان بسبب غدر ذلك الحبيب الذي خانه وتركه وحيداً، يقول[١٩]: [البسيط]

كَـأَنَّ نَـاعِرَةَ النَّهْـرِ التِـي نَعَـرَتْ
أَعَارَهَـا الفَلَـكُ الأَعْلَـى بِـهِ نُعَـرَهْ
دَارَتْ فَأَبْـدَتْ لَنَـا مِنْهَـا اسْـتِدَارَتُهَا
أَنِـيْنَ صَـبٍّ إِذَا مَـا إِلْفُـهُ غَـدَرَهْ

وقد ردَّد الشعراء الأندلسيون في أشعارهم كثيراً من المعاني التي استوحوها من صوت بكاء الدولاب والنَّاعورة، مستذكرين أنين العُشّاق وما يكابدونه من حرقة وألم جرّاء فراق الحبيب، فسرعان ما يجهشون بالبكاء ويعلو صوتهم، ولا يكتفون بالنحيب معلنين الحزن والبكاء على فقد الإلف، ومن ذلك ما نجده في قول محمد بن الحسين الطبني (ت ٣٩٤هـ / ١٠٠٣م)[٢٠] [الكامل]

لِحَنِيْنِهَـا حَـنَّ الفُـؤَادُ التَّـائِقُ
وَبَكَـى الكَئِيْـبُ المُسْـتَهَامُ الوَامِـقُ
أَنَّـتْ أَنِـيْنَ مُغَـرَّبٍ عَـنْ إِلْفِـهِ
وَدُمُوْعُهَـا مِثْـلُ الجُمَـانِ سَـوَابِق

فصوت النَّاعورة يثير أشجان العشاق والمحبين، ويحرّك فيهم مشاعر دفينة حبسوها بعد فراق الإلف، غير أنهم لا يستطيعون كتمان تلك المشاعر، فتفضحهم الدموع بعد أن بلغ فيهم الحبّ مبلغه، فلا يطيقون الفراق، فيبكون بكاء حزيناً كبكاء المُفارق يوم الرّحيل، وتتحدّر الدموع على صفحات خدودهم وتنهمر متناثرة كحبات اللؤلؤ.

ومن المعاني الجديدة والصور الرائعة في الكشف عن حالة الحزن والبكاء، تلك اللوحة التي جمع فيها أبو الحسن علي بن سعد الخير البلنسي (ت٥٧١هـ/ ١١٧٥م) بين ثلاثة من مثيرات الحنين في آن واحد: حنين الدولاب، ونوح الحمام، وأنين المريض. وهذه جميعاً تثير الأحزان وتهيج الأشواق. ومن عجب أننا نتفاعل مع تلك اللوحة لما فيها من معانٍ سامية، إذ أضفى عليها الشّاعر صفات إنسانية، وجعلها تنبض بالحركة، فالحمام يشارك الدولاب حزنه ويردد شدوه متقطعاً، ويردّ الدولاب الجواب بصوت فيه كثير من الشّجو، وقد شبّه الدولاب في أنينه وبكائه وشكواه برجل براه المرض وأضناه من شدَّة الحبِّ، وكثرة تطوافه في الديار بحثاً عن الرّاحلين. يقول[٢١] : [الكامل]

للهِ دُوْلابٌ يَفِـيْضُ بِسَلْسَـلٍ
فِـي رَوْضَـةٍ قَـدْ أَيْنَعَـتْ أَفْنَانَـا

قَـدْ طَارَحَتْـهُ بِهَـا الحَمَـائِمُ شَـجْوَهَا
فَيُجِيْبُهَـــا وَتُرَجِّـــعُ الأَلْحَانَـــا
فَكَأَنَّـــهُ دَنِـــفٌ يَـــدُوْرُ بِمَعْهَـــدٍ
يَبْكِـي وَيَسْـأَلُ فِيْـهِ عَمَّـنْ بَانَـا

وللرصافي البلنسي (ت ٥٧٣هـ/ ١١٧٧م) وصف مشابه في معناه لبلديَّاته ابن سعد الخير، فأضفى هو الآخر على الدولاب كثيراً من الصفات الإنسانية، فجعله يحنّ ويشكو، ويبكي ويتنفس، وأضاف إلى لوحته معاني أخرى قابل من خلالها بين ضحك الزهور وبكاء الدولاب. يقول مصوّراً له[٢٢]: [مخلع البسيط]

وَذِي حَنِـــيْنٍ يَكَـــادُ شَـــجْوَاً
يَخْـــتَلِسُ الأَنْفُـــسَ اخْتِلاسَـــا
إِذَا غَـــدَا للرِّيَـــاضِ جَـــاراً
قَـالَ لَهَـا المَحْـلُ: لَـا مَسَاسَـا
تَبَسَّـــمَ الزَّهْـــرُ حِـــيْنَ يَبْكِـــي
بِـــأَدْمُعٍ مَـــا رَأَيْـــنَ بَاسَـــا
مِـــنْ كُـــلِّ جَفْـــنٍ يَسُـــلُّ سَـــيْفَاً
صَـــارَ لَـــهُ غِمْـــدُهُ رِئَاسَـــا

وقد ردَّد ابن سعيد الأندلسي (ت ٦٨٥هـ/ ١٢٨٦م) المعاني السَّابقة في وصفه لدوران النَّاعورة المستمر وبكائها وحنينها الدائمين، مشبّهاً حالها بحال العاشقة التي رحل عنها حبيبها، فأخذت تدور باحثة عنه، أو هي أشبه حالاً بالعاشق المُتيّم الذي وقف على رسم الديار باحثاً عن محبوبته التي رحلت، وفي ذلك يقول[٢٣]: [الطويل]

وَذَاتِ حَنِـــيْنٍ لَـــا تَـــزَالُ مُطِيْفَـــةً
تَـــئِنُّ وَتَبْكِـــي بِالـــدُّمُوعِ السَّـــوَاكِبِ
كَـــأَنَّ أَلِيْفَـــاً بَـــانَ عَنْهَـــا فَأَصْـــبَحَتْ
بِمَرْبَعِـــهِ كَالصَّـــبِّ بَعْـــدَ الحَبَائِـــبِ

٣ـ التحسّر على الماضي:

لم يغب عن الشّعراء الأندلسيين الحديث عن تفسير سبب بكاء الدواليب والنواعير، فربطوه بالبكاء والحنين إلى أصلها حينما كانت فرع شجرة نضير، يتمايل كلّما هبّت عليه الريح، أو حطَّ عليه طائر، فأعلن الحزن والبكاء منذ أن قطع، وفي ذلك يقول ابن الأبار (ت ٦٥٨هـ/ ١٢٥٩م)[٢٤]: [الطويل]

وَتَجْعَـلُ تَـرْدَادَ الحَنِـيْنِ لأَصْـلِهَا
دَلَالَـةَ طِيْـبِ المُنْتَمَـى وَالضَّـرَائِبِ
فَإِنْ يَكُ لِلْمَـاءِ السُّلَاسِلِ رُوْحُهَـا
فَجُثْمَانُهَا فِي الـدَّوْحِ عَـالِي المَنَاسِبِ

ويستعين ابن الخطيب (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م) بصوت الحمام في الكشف عن سبب بكاء النَّاعورة الدائم، فهي تبكي حسرة وألماً على ماضيها وأيامها الجميلة، قبل أن

تتحول إلى هيكل من الخشب يقول[٢٥]: [الطويل]

تَذَكَّرَتِ العَهْدَ الذِي اخْتُرِعَتْ بِـهِ
وَحَنَّتْ فَمَا تَنْفَـكُّ سَـاجِعَةً تَبْكِـي

٤ـ الحنين إلى الدّيار:

عانى ابن سعيد الأندلسي خلال وجوده في مصر من عذابات الغربة، فشدَّه الحنين إلى وطنه إشبيلية، وراح يسأل عن وطنه ويتذكر الأيام الجميلة التي قضاها في ربوعه، فبعد أن رحل عنه لم يهنأ بالسعادة يوماً، وخلال رحلة الاغتراب اشتدَّ به الألم، فأخذ يذرف الدّموع حزناً وشوقاً إليه، وراح يحدثنا عن جمال بلاده، مستحضراً صوت النواعير التي تملأ وطنه، فلم يستطع الفكاك من تذكار أصواتها الشجية وما بعثته في النفس من حزن وألم. يقول معبّراً عن شوقه لبلاده[٢٦]: [الرمل]

هَـــذِهِ مِصْـــرُ فَـــأَيْنَ المَغْـــرِبُ؟
مُـذْ نَـأَى عَنِّـي فَعَيْنِـي تَسْـكُبُ
أَيْـنَ حِمْـصٌ؟ أَيْـنَ أَيَّـامِي بِهَـا؟
بَعْـدَهَا لَـمْ أَلْـقَ شَـيْئاً يُعْجِـبُ
كَـمْ تَقَضَّـى لِـي بِهَـا مِـنْ لَـذَّةٍ
حَيْـثُ لِلنَّهْـرِ خَرِيْـرٌ مُطْـرِبُ
وَالنَّـــوَاعِيْرُ التِـــي تِـــذْكَارُهَا
بِـالنَّوَى عَـنْ مُهْجَتِـي لَـا تُسْـلَبُ

وفي نتفة أخرى يجد محمد بن الحسن الجذامي (ت٦٣١هـ/ ١٢٣٣م) شيئاً من التمازج بينه وبين صوت الدولاب في أنينه وبكائه، فيذكره بحاله عندما أخذ يذرف الدموع يوم أن فارق أهله ووطنه، يقول[٢٧]: [الطويل]

لَقَـدْ شَـاقَنِي مِنْهَـا أَنِـيْنٌ كَأَنَّـهُ
أَنِيْنُ بُكَائِي يَوْمَ بِنْتُ عَـنِ الأَهْـلِ

مثيرات الحنين في الدولاب والنّاعورة:

الرقم	عند المشارقة	عند الأندلسيين
١.	الحنين إلى لقيا الحبيب	الحنين إلى لقيا الحبيب
٢.	الحنين إلى الديار	الحنين إلى الديار
٣.	الحزن على فراق الأحبة	الحزن على فراق الأحبة
٤.	التحسر على الماضي	التحسر على الماضي

المحور الثاني: أنواع التشبيهات في وصف النواعير والدواليب

تشبيه الصوت:

من المعروف أن أصوات النواعير والدواليب تتغير من وقت لآخر، وغالباً ما تكون الأصوات بين البطء والقوة، فإذا كان تيار الماء سلسلاً سهلاً، شُبِّهت بصوت النَّاقة السَّهل اللَّيِّن الذي فيه حنان، ولا

سيَّما عندما ترغو إلى فصيلها، وإذا اشتدَّ أوار الماء من النواعير فعندئذ يكون الصوت قعقعة أو قرقرة كصوت الأسد. وممّا يؤكد ذلك ما ذكره ابن السيد البطليوسي (ت ٥٢١هـ/ ١١٢٧م) عن صوت دولاب منية النَّاعورة بِطُلَيْطِلَة، والذي كان قد أثار اهتمامه عندما كان حاضراً في مجلس المأمون بن ذي النون (ت٤٦٧هـ/ ١٠٧٥م)، فقال ممثِّلاً ذلك الصّوت: "والدولاب يئنّ كناقة إثر الحُوار، أو كثكلى من حرِّ الأوار"[٢٨].

وما غاب عن الشعراء وصف صوت الماء بالسهولة واليسر في الانصباب، وفي القوة والعلو في التَّدفق، كذلك اهتموا بتسجيل المعاني التي يبعثها ذلك الصوت في حالات الحزن، وما يرافقها من حنين وشجو وتأوه، أو في حالة الفرح والسرور. ومن الأمثلة على ذلك قول عبدالملك بن سعيد المرادي المعروف بالخازن (ت ٣٦٦هـ/ ٩٧٦م) في وصف صوت ناعورة[٢٩] [الطويل]

تَحِـنُّ حَنِـيْنَ العُـوْدِ فِـي نَغَمَاتِـهِ
وَتَـزْأَرُ أَحْيَانَـاً زَئِيْـرَ المُزَعْفَـرِ

ويكرر المرادي في مقطوعة أخرى ألفاظه ومعانيه نفسها، فيأتي بوصف مشابه للبيت السابق، يقول[٣٠]: [مخلع البسيط]

تَـذْكُرُ طَـوْراً حَنِـيْنَ نَـايٍ
وَتَـارَةً مِـنْ زَئِيْـرِ ضَـارِي

وقد التفت ابن الأبار إلى تغير صوت الدولاب، فشبه صوته المنخفض بصوت الطائر في تغريده، وفي حال علوه وارتفاعه بقرقرة الأسد، يقول[٣١]: [الكامل]

يُعْلِـي وَيُخْفِـضُ رَنَّتَيْـهِ كَمَـا شَـدَا
غَـرِدٌ وَتَـابَعَ فِـي زَئِيْـرٍ أَغْلَـبُ

ويجمع ابن الأبار في مقطوعة ثانية بين نقيضين في وصف صوت الدولاب، فهو حينما يترنّم أشبه ما يكون بصوت إنسان مستهتر، ومثّل صوته حينما يضعف بإنسان بُحَّ صوته من شدة بكائه ندماً وأسفاً على ما ارتكبه من المعاصي والذنوب، يقول[٣٢] [الكامل]

وَكَأَنَّـهُ مِمَّـا شَـدَا مُسْـتَهْتِرٌ
وَكَأَنَّـهُ مِمَّـا بَكَـى أَوَّابُ

وقد أشار الصنوبري (ت ٣٣٤ هـ/ ٩٤٥م) إلى ذلك، وقد جمع ارتفاع صوت الدولاب وانخفاضه في بيتين، فتارة يسمع له حنين الذئب، وأخرى زئير الأسد، يقول[٣٣]: [الكامل]

مُتَلَـوِّنُ الأَصْـوَاتِ يَخْفِـضُ صَـوْتَهُ
بِغِنَائِــهِ طَــوْرَاً وَطَــوْرَاً يَرْفَــعُ
أَبَــدَاً حَنِــيْنُ الــذِّئْبِ فِيْــهِ مُــرَدَّدٌ
أَبَــدَاً زَئِيْــرُ اللَّيْــثِ فِيْــهِ مُرَجَّــعُ

وقول الآخر(٣٤) [الطويل]:

أُشَـبِّهُ مَـا بَـيْنَ القَـوَادِيْسِ صَـوْتَهَا
وَمِـنْ كُـلِّ وَجْـهٍ مَاؤُهَـا يَتَحَـدَّرُ
بِأَرْمَلَــةٍ ضَــمَّتْ إِلَيْهَــا بَنَاتِهَــا
تَنُــوحُ بِشَــجْوٍ وَالمَــدَامِعُ تَقْطُــرُ

ويشبه ابن الرومي(ت٢٨٣هـ/ ٨٩٦م) صوت النَّاعورة بصوت البربط (العود)، يقول(٣٥): [السريع] :

تَغْــرَقُ بِــالْكِيْزان نَــاعُوْرَةٌ
حَنِيْنُهَــا كَــالْبَرْبَطِ النَّــاعِرِ

فالتشبيه الأوَّل أقرب وأفضل من تشبيه ابن الرّومي لسببين: الأول فيتعلق بالسَّامع الذي يجب أن يعاد عليه الصوت الذي سمعه أكثر من مرَّة، ولا يكتفي بسماعه لمرة واحدة، وهذا ينسحب على النَّاعورة التي لا تهدأ، فهي في حالة بكاء دائم دون انقطاع. وبالتالي فالأولى أن يشبّه صوتها بنوح الأرملة لا بصوت البربط، وذلك لأنَّ صوت النَّاعورة أشبه شيء بالنِّياحة، وقد أكَّد الشاعر على ذلك بضم البنات والدموع الجارية، أمَّا السبب الثاني فيتصل بسوء توظيف الشَّاعر للفظة (البربط) إذ إنه يُضرب به للطَّرب واللهو لا للحزن والتوجّع. وعليه فإن ابن الرّومي قد عكس المعنى في هذه المفردة.

ولابن مزاده وصف آخر في اختلاف صوت الدولاب، فهو في انخفاضه يشبه صوت المريض الذي يئنّ من شدَّة المرض، ويشبه صوت وفود الماء المنصبَّة منه بقوة بصوت الأسد عندما يجرجر ويعدو مسرعاً طلباً للثأر، يقول(٣٦):[الكامل]

وَاصْـخِ لِـدُوْلابٍ يَـئِنُّ كَمُشْـتَكٍ
أَلَمَـاً فَهَـلْ مَلْسُـوْعُهُ الـدولاب؟
وَاعْجَـبْ لِأُسْـدِ المَـاءِ تَـزْأَرُ خَلْفَـهُ
فَكَــأَنَّهُنَّ لِئَــأْرِهِ طُلَّــابُ

وجاء أبو تمام غالب بن رباح الحجَّام (من شعراء القرن الخامس) بوصف مخترع لم يسبق إليه أحد في تشبيهه لصوت الدولاب الذي أطربه شدوه في حالة الفرح، مستدعياً أسماء شخصيتين تاريخيتين، فقرن ذكره للمغني زرياب بسماعه اللحن المطرب المنبعث من ذلك الدولاب، فكأنما أعاره صوته وألحانه، وفي الوقت نفسه ذكَّره صوته الحزين بصوت النبي داود عليه السلام عندما كان يقرأ المزامير في محرابه، يقول(٣٧): [الكامل]

تشـــدو فيطربنـــا تـــردد شـــدوها
فكأنمـــا أخذتـــه عـــن زريـــاب
وإذا الظـلام أتـى تشـوق صـوتها
فكأنمـــــا داود في المحـــــراب

وما من شكّ فإن صوت الدولاب يبعث الحياة، ففيه الخصب والنماء، وكذلك النّاعورة فعندما تسيل الماء على الأرض الجافة، فإنما تبعث الحياة في الأرض.

وفي مقطوعة أخرى نجد أبا تمام غالب بن رباح الحجام يجدد في ألفاظه ومعانيه، فيأتي بوصف غريب لذلك الدولاب الذي رآه وقد طار منه لوح، فتوقف قليلاً، وما لبث أن دار ثانية، فعنَّ له وصف طريف في الربط بين انقطاع صوت الدولاب حينما توقَّف فجأة، فشبَّهه بالمغنية التي كانت تشدو بأعذب الألحان غير أنها قطعت صوتها حينما سمعت شخصاً يتفجع ويتألم.أنشد له صاحب الذخيرة ارتجالاً في دولاب قد طار منه لوح فوقف قليلاً، وهو من أغرب ما وصف[٣٨] [المنسرح]

وَذَاتِ شَـــدْوٍ وَمَـــا لَهَـــا كَلِـــمٌ
كُـــلُّ فَتَـــىً بِـــالكُؤُوْسِ حَيَّاهَـــا
وَطَـــارَ لَـــوْحٌ لَهَـــا فَأَوْقَفَهَـــا
كَلَمْحَـــةِ العَـــيْنِ ثُـــمَّ أَجْرَاهَـــا
كَأَنَّهَـــا قَيْنَـــةٌ وَقَـــدْ قَطَعَـــتْ
تَسْـمَعُ مَـنْ قَـالَ دُوْنَهَـا وَاهَـا

أمَّا ابن خطيب الأندلس فقد جاء بمعنى بديع، إذ شبَّه صوت النَّاعورة بصوت إنسان متيَّم ذهب عقله من شدَّة الهوى، يقول[٣٩] [السريع] :

نَـاعُوْرَةٌ تَحْسَـبُ مِـنْ صَـوْتِهَا
مُتَيَّمَـــاً يَشْـــكُو إِلَـــى زَائِـــرِ

ولابن الرومي تشبيه رائع لصوت النَّاعورة، فشبهه بالمغنية التي تصدح بصوت جميل لسماعها صوت المزمار[٤٠] [السريع] :

فَتَـــارَةً تَحْسَـــبُهَا قَيْنَـــةً
تُـــرَدِّدُ اللَّحْـــنَ عَلَـــى زَامِـــرِ

وانـفـرد الخبـاز البـلدي(ت٣٨٠هـ/ ٩٩٠م) بوصف رائع للفلك الذي يدير النَّاعورة، فتنبعث عنه أصوات غير مفهومة كأنها أصوات الترك. يقول[٤١] [المنسرح] :

مُزَمْـــزِمٌ مَـــا يَبِـــيْنُ مَنْطِقُـــهُ
كَقَائِـدِ التُّـرْكِ غَـدْوَةَ الشَّـغَبِ

أما ابن نباتة (ت٧٦٨هـ/ ١٣٦٦م) فنجده يتّخذ من صوته دليلاً على عشقها، موظّفاً جملة من الأضداد في الكشف عن الحالة التي يكون عليها العاشق في تقلب أحواله، فحيناً فرحاً جذلاً، وحيناً آخر باكياً متألماً، فحاله تجمع بين المتناقضات من فرح وسرور، وحزن وبكاء، ويأس وأمل. وقد أجاد الشَّاعر في إيداع نصف بيت للمتنبي،

فقال[٤٢]: [البسيط]

يَـا رُبَّ نَـاعُوْرَةٍ غَنَّـتْ لَنَـا وَبَكَـتْ
كَحَالَةِ الصَّبِّ بَيْنَ الْيَـأْسِ وَالأَمَـلِ
قَالَتْ وَدَمْـعُ أَخِـي العُشَّـاقِ يَتْبَعُهَـا
(أَنَا الغَرِيْقُ فَمَا خَوْفِي مِنَ البَلَـلِ)

السَّـريّ الرَّفَّـاء (ت ٣٦٢هـ/ ٩٧٢م)

جاء هو الآخر بوصف مخترع مشبهاً صوت الـدولاب بصـوت أطفـال كانـوا عطـاشاً جائعين، وهم في أمس الحاجة إلى الرضاع، فأخـذوا يبـكون بحـرقة مـن شـدّة الجـوع، قال[٤٣]: [الكامل]

وَالصَّـوْتُ مِـنْ دُوْلابِ كُـلِّ مُتَـوَّجٍ
أَطْفَـالُ زِنْـجٍ لِلرِّضَـاعِ نَـوَادِبُ

أمَّا ابن ظافر الأزدي فقد شبَّه صوت الدولاب في شجوه وحزنه بصوت امرأة باكية تذرف الدموع، غير أنَّ بكاءه لا سبب له، أما هي فتبكي حزناً على فقد الأحبَّة[٤٤] [الوافر]

وَدُوْلَـابٍ يَـئِنُّ أَنِـيْنَ ثَكْلَـى
وَلَـا فَقْـدَاً شَـكَاهُ وَلَـا مَضَـرّهْ

صورة صوت الدواليب والنواعير

الرقم	عند الأندلسيين	عند المشارقة
أصوات الحيوانات		
١.	صوت الناقة	صوت الناقة
٢.	صوت الأسد	صوت الأسد
٣.	صوت الغرد (الطائر)	صوت الذئب
٤.	صوت الحمام	
الأصوات الإنسانية		
١.	صوت الثكلى	صوت الثكلى
٢.	صوت أنين العاشق المتيَّم	صوت أنين العاشق المتيَّم
٣.	صوت القينة	صوت القينة
٤.	صوت الحزين	صوت الأطفال الرضع
٥.	صوت الشاكي من ألم (المريض)	
٦.	صوت المتبتل التائب	
٧.	صوت الماجن (المستهتر)	
صوت الآلات الموسيقية		
١.	صوت العُود	صوت البَرْبَط
٢.	صوت الناي	

المحور الثالث: المتفق والمفترق في الصورة الشعرية

أوّلاً: شكل النّاعورة عند المشارقة

١ـ المرأة الثكلى:

النَّاعورة عند مجير الدين بن تميم (ت ٦٨٤هـ/ ١٢٨٥م) تشبه امرأة ثكلى، تذرف الدموع بغزارة على مَنْ فقدته، فهي دائمة الدوران في البحث عنه علَّها تجده وتلتقي به يوماً ما[٤٥] [الكامل]

نَـاعُوْرَةٌ مُـذْ ضَـاعَ عَنْهَـا قَلْبُهَـا
دَارَتْ عَلَيْـهِ بِأَنَّـةٍ وَبُكَـاءِ
وَتَعَلَّلَـتْ بِلِقَائِـهِ فَلأَجْـلِ ذَا
جَعَلَـتْ تُـدِيْرُ عُيُونَهَـا فِـي المَـاءِ

ويقترب ابن الوردي (ت ٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م) من الصورة التي رسمها ابن تميم، غير أنَّ صورة اللاحق أروع وأجمل، إذ شبَّه إحدى نواعير حماة بامرأة ثكلى، تملكها الذعر والخوف، بحيث أنها لم تهتد إلى الماء مع أنَّه محمول على كتفها. فهي كالإبل التي تبحث عن الماء وهو فوق ظهورها محمول. يقول(٤٦) [مجزوء الرجز]:

نَـــــاعُوْرَةٌ مَـــــذْعُورَةٌ
وَهْـــيَ كَثَكْلَـــى حَـــائِرَةْ
الْمَـــاءُ فَـــوْقَ كَتْفِهَـــا
وَهْـــيَ عَلَيْـــهِ دَائِـــرَةْ

٢ـ الإنسان:

من التشبيهات الرائعة في وصف النَّاعورة ذلك التشخيص الذي ألصقه مجير الدين بن تميم بها، فلجأ إلى التشخيص وخلع عليها صفات إنسانية، إذ جعل لها رأساً وقلباً وفماً ولساناً وأذناً، فقال متحدثاً على لسانها رغم أنها لا تفصح(٤٧) [الكامل]:

نَـــاعُورَةٌ قَالَـــتْ لَنَـــا بِأُذُنَيْهَـــا
قَـوْلاً وَلَـمْ تَـدْرِ المَقَـالَ وَلَـمْ تَعِـي
كَمْ فِيَّ مِنْ عَجَـبٍ يُـرَى مَـعَ أَنَّنِـي
أَبَـدَاً أَسِـيْرُ وَلاَ أُفَـارِقُ مَوْضِـعِي؟
لَا رَأْسَ فِي جَسَدِي وَقَلْبِي ظَـاهِرٌ
لِلنَّـاظِرِيْنَ وَأَعْيُنِـي فِـي أَضْـلُعِي

٣ـ الأفلاك:

ربط ابن منير الطرابلسي (ت٥٤٨هـ/ ١١٥٣م) بين صور النَّاعورة التي تدور في مكانها بثبات على النهر، مشبهاً إياها بالأفلاك التي تدور حول المجرَّة في السَّماء، يقول(٤٨) [الخفيف]:

فَهْـيَ مِثْـلُ الأَفْـلاكِ شَـكْلاً وَفِعْـلاً
قُسِـمَتْ قَسْـمَ جَاهِـلٍ بِـالْحُقُوقِ
بَـيْنَ عَـالٍ سَـامٍ يُنَكِّسُـهُ الحَـظْ
ظُ وَيَعْلُـــو بِسَـــافِلٍ مَـــرْزُوقِ

أما ابن نباتة فقد اعتمد على اللفظ والمعنى الذي استخدمه من سبقه من الشّعراء، مضيفاً إليه شيئاً جديداً إذ شبَّه كواكب المجرّة بنساء حسناوات يجررن وراءهن ذوائب شعرهن، يقول(٤٩) [الكامل]:

نَـاعُوْرَةٌ بِمَنَـازِلِ البَحْـرِ اقْتَضَـتْ
فِـي حَالَـةِ التَّشْـبِيْهِ بَـثّ عَجَائِـبِ
فَلَـكٌ يَـدُورُ عَلَـى المَجَـرَّةِ مُطْلَقَـاً
أَسْنَى الكَوَاكِبِ وَهْيَ ذَاتُ ذَوَائِبِ

٤ـ الطائر:

لمجير الدين بن تميم صورة مخترعة تضاهي صور الأندلسيين، فقد لفتت انتباهه الأزهار المتنوعة ذات الألوان الرائعة والجذابة، والرياض المخضرة، فأتى بتشبيه غريب عجيب لم يسبقه إليه أحد، فشبَّه

النَّاعورة وقد لبست ثوباً من الشّمس بالطاووس الذي نفض ريشه ومدَّ ذيله، فأبهر الناظرين بجماله وهو ينفض قطرات الماء عن أرياشه، يقول(٥٠) [الطويل]

وَنَـاعُورَةٍ شَـبَّهْتُهَا حِـيْنَ أُلْبِسَـتْ
مِنَ الشَّمْسِ ثَوْباً فَـوْقَ أَثْوَابِهَـا الخُضْـرِ
بِطَـاوُوسِ بُسْـتَانٍ يَـدُورُ وَيَنْجَلِـي
وَيَـنْفُضُ عَـنْ أَرْيَاشِـهِ بَلَـلَ القَطْـرِ

وله مقطوعة أخرى تضاهي سابقتها روعة وجمالاً، فقد استوحى من صورة النَّاعورة التي اعتاد على رؤيتها وهي تدور والماء يسيل منها، فراح يعمل خياله رابطاً بينها وبين طائر ذي ريش جميل، فشبّه النَّاعورة بذلك الطائر الذي تحت أرياشه عيون تدمع، فقال(٥١) [الطويل]:

وَنَاعُورَةٍ شَبَّهْتُهَا إِذْ رَأَيْتُهَـا اقْتَضَـتْ
وَمَا زَالَ فِكْـرِي بِالْغَرَائِـبِ يَسْـمَحُ
بِطَـائِرَةٍ مُخْضَـرَّةٍ كُـلُّ رِيْشَـةٍ
لَهَا تَحْتَهَا عَيْنٌ مِـنَ الـدَّمْعِ تَسْـفَحُ

٥ـ السَّيف والتُّرس:

رسم ابن نباتة صورة للناعورة استمدها من زمانه الذي كثرت فيه الحروب، فجعلها على هيئة فارس مقاتل يحمل بيديه ترساً وسيفاً للدفاع عن وطنه، وقد مثَّل الترس في الماء الذي تحمله، أما السيف فهو الماء الذي تفرغه بقوة، يقول(٥٢): [السريع]

يَـا حَبَّـذَا فِـي الحُسْـنِ نَـاعُوْرَةٌ
كَأَنَّهَـا مِـنْ فَلَـكِ الشَّـمْسِ
تَحْمِي حِمَـى الرَّوْضَـاتِ مِـنْ مَائِهَـا
وَشَـكْلُهَا بِالسَّـيْفِ وَالتُّـرْسِ

أوّلاً: شكل النّاعورة عند الأندلسيين:

١ـ الفلك:

يلتقي الشعراء الأندلسيون مع المشارقة في بعض الصور التي رسموها للناعورة، ومن تلك الصور تشبيهها بالفلك الدائر في السماء ومن حوله النجوم أو الكواكب، ومن ذلك قول محمد بن الحسين الطبني (ت ٣٩٤هـ/ ١٠٠٣م)(٥٣) [الخفيف]

فَلَـكٌ دَائِـرُ البُـرُوجِ فَمَـا يَنْـ
ـفَـكُّ فِيْـهِ سِـمَاكُهُ مِـنْ سَـبَاحِ

ورسم ابن عسكر محمد بن علي الغساني(ت٦٣٦هـ/ ١٢٣٨م) صورة بديعة للناعورة في شكلها ودورانها، فشبّه الماء الذي تسرقه من النهر بالكواكب. أمَّا النَّاعورة فهي فلك دائر. وقد أضاف شيئاً جديداً على تشبيهه، إذ شبَّه الماء الذي تلقيه على الريّاض بالنيازك أو الشهب التي هوت مسرعة مذعورة من السَّماء كأنَّ مارداً قد ظهر لها وأفزعها. وهذا التشبيه من التشبيهات

الفريدة الرائعة التي امتاز بها الأندلسيون عن المشارقة قال(٥٤) [السريع]:

وَدَائِـــرٍ يَسْـــرِقُ مِـــنْ مَائِـــهِ
كَوَاكِبَـــاً فَهْـــوَ بِهَـــا صَـــاعِدُ
حَتَّـــى إِذَا قَـــامَ بِهَـــا وَاسْـــتَوَى
وَقُلْـــتُ: هَـــذَا فَلَـــكٌ زَائِـــدُ
أَهْوَتْ إِلَى الأَرْضِ كَمَا قَدْ جَرَتْ
نَيَـــازِكٌ لَـــاحَ لَهَـــا مَـــارِدُ
فَعَـــادَ مِـــنْ حِلْيَتِهَـــا عَـــاطِلاً
وَهْـــوَ إِلَـــى حَالَتِـــهِ عَائِـــدُ

وقد رسم ابن الخطيب صورة لها تحاكي ما طرقه الشعراء المشارقة، فجعلها مستديرة واسعة، تشبه الفلك الدائر شكلاً، يقول في وصف ناعورة بفاس(٥٥) [الطويل]:

وَقَوْرَاءَ مِنْ قَـوْسِ الغَمَـامِ ابْتَغَـوْا لَهَـا
مِثَـــالاً أَدَارُوْهَـــا عَلَيْـــهِ بِـــلا شَـــكِّ
فَبَـيْنَ الثُّرَيَّـا وَالثَّـرَى سُـدَّ جِرْمُهَـا
وَلِلْفَلَكِ الدَّوَّارِ قَـدْ أَصْبَحَتْ تَحْكِـي

٢ـ الأم الحنونة:

خالف الأندلسيون المشارقة في هذا الوصف، إذ رأى الباحث أنهم -أي المشارقة- قد شبَّهوا النواعير بالمرأة الثكلى، إلا أنَّ الأندلسيين رسموا لها صورة بديعة تبعث في النفس حالة من السرور والتفاؤل، ولذلك وصفوها بالأم الرؤوم التي تخاف على أولادها فتطعمهم وتسقيهم وتحافظ عليهم، كذلك الحال بالنسبة لتلك النَّاعورة التي خافت على النباتات الصغيرة أن تموت عطاشاً، فمدت إليها ضرعها لتسقيها.يقول ابن هذيل الأندلسي (ت٣٨٩هـ/ ٩٩٨م) مشخصاً الناعورتين في مدينة الزَّاهرة بأم حنونة(٥٦) [المتقارب]:

وَخَافَـتْ عَلَـى مُحْـدَثَاتِ الثِّمَـارِ
إِذَا النَّهْـرُ عَـنْ سَـقْيِهَا يَضْـعُفُ
فَمَـــدَّتْ إِلَـــى أَرْضِـــهَا ثَـــدْيَهَا
مَـعَ السَّـدِّ فَهْـوَ الـذِي يَرْشِـفُ

٣ـ أوصاف أخرى:

من الصور الجديدة التي ابتدعها الأندلسيون تلك التي رسمها ابن هذيل الأندلسي للناعورتين في الزّاهرة، فحشد في لوحته جملة من التشبيهات والصور المتتابعة التي أطلقها على الممدوح الذي شادهما، فوصفهما بالضّرع المملوءة لبناً، وفي هذا الوصف إشارة إلى غزارة جود الممدوح وكرمه الذي يشبه المطر المتواصل، ونجده يعمد إلى تكرار أداة التشبيه، فشبههما في طلوعهما بسحابتين تحملان الماء الوفير الذي يسقي الرّياض، وهما في الضخامة يشبهان جبل يَذْبُل المشهور بنجد، غير أنَّ هناك مفارقة بينهما فيذبل ثابت راسٍ في

مكانه دون حراك، في حين نجد الناعورتين في حركة دائمة دون توقف، وفي الأبيات نجد ارتباطاً بين صورة الناعورتين وصورة عيني الممدوح، فلأنهما دائريتان فإنهما يشبهان عينين يغضّان الطّرف أمام هيبة الممدوح الذي جمعت فيه صفات الوقار والإقدام، يقول(٥٧) [المتقارب]:

وَأَنْـــتَ ابْتَـــدَعْتَ لِنَاعُورَتَيْـــنِ
بَـــدَائِعَ أَعْيَـــتْ فَمَـــا تُوْصَـــفُ
هُمَـــا ضَـــرَّتَانِ كَمِثْـــلِ يَـــدَيْكَ
إِذَا جَارَتَـــا وَالحَيَـــا مُغْـــدفُ
كَأَنَّهُمَـــا طَلَعَـــتْ مُـــزْنَتَيْنِ
تَكُـــدُّهُمَا شَـــمْأَل حَرْجُـــفُ
كَأَنَّهُمَـــا مَنْكِبَـــا يَـــذْبُلٍ
وَلَكِـــنَّ يَـــذْبُلَ لَـــا يَـــدْلَفُ
كَأَنَّهُمَـــا هَيْبَـــةٌ فِـــي العُيُـــونِ
مِنْـــكَ فَتُغْضِـــي وَلا تَطْـــرَفُ
فَمِـــنْ هَـــذِهِ صَـــوْلَةٌ تُسْـــتَرَابُ
وَمِـــنْ هَـــذِهِ يَحْلِـــمُ الأَحْنَـــفُ
كَأَنَّهُمَـــا صَـــاحِبَا غِلْظَـــةٍ
وَبَيْنَهُمَـــا عَاشِـــقٌ مُلْطَـــفُ

ومن الصور البديعة التي ابتكرها الأندلسيون ولم يقلدوا فيها أحداً تلك اللوحة التي جمع فيها أبو عمر يوسف بن هارون الرمادي(ت٤٠٣هـ/ ١٠١٢م) ثلاثة تشبيهات لناعورتين بينهما نهر وما تبعثانه من هواء عليل، فشبههما أوّلاً في غَرْفِهِمَا للماء كمن يغرف ماءً من قدر أو إناء، وهما أشبه ما تكونان بسحابتين ممطرتين، وثانياً يشبههما بالغِرْبَال الذي يُصفِّي الأشياء من الشَّوائب، وبالتالي فإنها لا تحمل إلا الماء الصافي، وثالثاً يشبههما في شكلهما الدائري بالمروحة التي تبدِّد الحرارة وتجلب الهواء البارد، فإذا ما جلس بجانبها شخص اشتكى من شدَّة الحرِّ في يوم صائف، فإنهما تكونان كمروحتين تخففان عنه الحرَّ وتبعثان في نفسه الشعور بالارتياح والطمأنينة، يقول(٥٨) [الخفيف]

كَيْـــفَ لَـــا يَبْـــرُدُ الهَـــوَاءُ لِنَهْـــرٍ
بَـــيْنَ غَـــرَّافَتَيْنِ كَالـــدِّيْمَتَيْنِ
لَيْسَـــتَا فَوْقَـــهُ مِـــنَ الـــرَّشِّ وَالطَّـــشْـــ
ـشِ عَلَـــى حَالَـــةٍ بِمُنْفَكَّتَـــيْنِ
وَصَـــفَا المَـــاءُ مِنْهُمَـــا إِذْ هُمَـــا للـــ
مَـــاءِ بِـــالْجَرْيِ كَـــالمُغَرْبِلَتَيْنِ
حَسَـــنُ الوَجْـــهِ شَـــفَّهُ أَلَـــمُ الحَـــرْ
ر فَقَـــدْ صَـــارَ بَـــيْنَ مِـــرْوَحَتَيْنِ

شكل (هيئة النّاعورة)

الرقم	عند الأندلسيين	عند المشارقة
١.	الفلك	المرأة الثكلى
٢.	الأم الحنونة	الإنسان
٣.	أخرى:أ.السحب–ب.الضرع–ت.الجبل–ث.الغربال	الفلك
	ج. الغرَّافة ح. المروحة	الطَّائر
		السَّيف
		التُّرس

ثانياً: شكل الدولاب عند المشارقة:

١ـ الفلك:

رسم الشعراء المشارقة للدولاب صورة تحاكي الصورة ذاتها التي رسموها للناعورة، ومن ذلك قول السَّريُّ الرَّفَّاء (ت٣٦٢هـ/ ٩٧٢م) في وصف دولاب مشبِّهاً إياه بالفلك الدائر(٥٩) [الكامل]

فَلَـكٌ يَـدُورُ بِـأَنْجُمٍ جُعِلَـتْ لَـهُ
كَالْعِقْـدِ فَهْـيَ شَـوَارِقٌ وَغَـوَارِبُ

وله لوحة أخرى لم يخرج فيها عن التشبيه السّابق إلا أنّه جمع فيها بين استدارة الدولاب وثباته ودورانه بلا وتد، وبين الفلك الذي في السّماء، فشبّه دلاءه في صبّها للماء بالنجوم التي تدور حول الفلك وقد انقضّت من أعلى السماء، يقول(٦٠): [البسيط]

وَمُسْـتَدِيْرٍ بِلَـا قُطْـبٍ يَـدُوْرُ بِـهِ
وَلَـا لَـهُ وَتَـدٌ فِـي الأَرْضِ مَرْكُـوْزُ
كَأَنَّـهُ فَلَـكٌ تَـنْقَضُّ أَنْجُمُـهُ
إِذَا تَصَـوَّبَ مِـنْ كِيْزَانِـهِ كُـوْزُ

٢ـ الإنسان:

خلع مجير الدين بن تميم على دولابه صفات إنسانية في لوحة بديعة بعث فيه الحياة من خلال إظهار بكاء الدولاب المستمر على ذلك النهر الذي تعثّر في مشيه، فأخذ يبكيه ويندبه، وكذلك الأغصان فقد شاركته النَّدب والعويل واللَّطم، وتقف الحمائم التي كانت تغرد فرحة على ضفافه باكية حزينة أيضاً، فأخذت تنوح عليه راثية له، يقول واصفاً الدولاب والنّهر(٦١) [البسيط]

تَكَسَّرَ النَّهْرُ لَمَّا أَنْ جَرَى فَغَدَا الـدَدْ
دُوْلابُ يَنْدُبُـهُ شَـجْواً وَيَبْكِيَـهُ
وَأَصْبَحَ الغُصْـنُ بِـالأَوْرَاقِ مُلْتَطِمَـاً
وَالوُرْقُ فَوْقَ كَرَاسِي الدَّوْحِ تَرْثِيَـهُ

وربط مجير الدين بن تميم بين حال الدولاب والإنسان في البكاء، والسبب في

ذلك يعود إلى تقلبات الدَّهر الذي لا يبقي شيئاً على حاله، فصوَّر لنا الدولاب إنساناً باكياً على أيام شبابه التي غلب عليها الفرح والسرور، حينما كان غصناً من شجرة يهتز طرباً كلَّما حرّكته الرِّيح في تلك الرياض الغنَّاء ذات الأطيار الصّادحة بالغناء، فبعد أن قُطِع أخذ يذرف الدموع حزناً على ماضيه السعيد، يقول مضمِّناً بيتاً لجوبان بن مسعود(٦٢):[الطويل]

وَدُوْلابُ رَوْضٍ كَانَ مِنْ قَبْلُ أَغْصُنَاً
تَمِيْسُ فَلَمَّا غَيَّرَتْهَا يَدُ الدَّهْرِ
تَذَكَّرَ عَهْداً بِالرِّيَاضِ فَكُلُّهُ
عُيُونٌ عَلَى أَيَّامِ عَصْرِ الصِّبَا تَجْرِي"

وقد أخذ ابن الوردي المعنى ذاته وصاغه في قالب جديد جميل، فصوّرَ لنا هو الآخر حالة الدولاب التي تحوَّلت إلى حزن دائم، بعد أن كان شجرة عظيمة يسقيها الفلاح، تحطّ عليها الطيور، فسرعان ما تغيّرت حاله بعد أن قُطِع ليصنع منه دولاب، فأصبح سَقَّاءً، ومُغَنّياً. يقول معبراً عن لسان حاله(٦٣):[مجزوء الرمل]

حَالَةُ الدولاب دَلَّتْ
أَنَّهُ فِي فَرْطِ حُزْنِ
كَانَ يُسْقَى وَيُغَنَّى
صَارَ يَسْقِي وَيُغَنِّي

ومن غريب التشبيهات أنّهم شبّهوا الدلاء المحمولة على ظهر الدولاب بالأولاد، وشبّهوه بالعبد الحبشي الذي يحمل أولاده على كتفه ويلقيهم في البحر. وفي ذلك يقول القصّار البغدادي (ت٥٥٧هـ/ ١١٦١م)(٦٤): [البسيط]

كَأَنَّهُ حَبَشِيٌّ فَوْقَ عَاتِقِهِ
أَوْلادُهُ فَهْوَ فِي بَحْرٍ يُدَلِّيْهَا

٣ـ الحصان في العَدْو:

يقدم لنا ابن ظافر وصفاً متقارباً في معناه للدولاب الذي شبَّهه بالفلك الدَّائر، غير أنَّه أتى بوصف جديد وزاد عليه شيئين: الأوَّل تشبيه الدولاب في سرعة دورانه بالحصان، والفرق بينهما أنَّ الأول يعدو مسرعاً في مكانه، والثاني أنَّه زاد معنى جديداً في تشبيهه للدولاب بالفلك، فأصبحنا نرى المجرَّة بجانبه، يقول(٦٥): [الخفيف]

حَبَّذَا سَاعَةُ المَجَرَّة وَالدُّوْ
لابُ يُهْدِي إِلَى النُّفُوسِ مَسَرَّهْ
أَدْهَمٌ لَا يَزَالُ يَعْدُو وَلَكِنْ
لَيْسَ يَعْدُو مَكَانَهُ قَدْرَ ذَرَّهْ
فَلَكٌ دَائِرٌ يُرِيْنَا نُجُوْمَاً
كُلُّ نَجْمٍ مِنْهَا يُرِيْنَا المَجَرَّهْ

شكل الدولاب عند الأندلسيين:

١ـ التشبيه بالفَلَك:

تأثر الشعراء الأندلسيون بالمشارقة في الصور التي رسموها للدولاب فشبهوه بالفلك، ومن ذلك قول أبي بكر محمد بن الحسن بن حُبَيْش (ت٦٨٦هـ/ ١٢٨٧م)[٦٦] [البسيط]

وَدَائِـرٍ فَلَكِـيِّ الشَّـكْلِ يَفْعَـلُ فِـي
أَبْنَائِـهِ مِثْـلَ فِعْـلِ الـدَّهْرِ بِالنَّـاسِ

واستخدم ابن الأبار الصورة ذاتها مع شيء من الزيادة والتفصيل مشبِّهاً الدولاب بالفَلَك في دورانه، أمَّا الماء الذي يلقيه من قواديسه فهو كواكب لها أذناب، وفي هذا تصوير رائع للماء المنسكب من تلك القواديس فيكون متتابعاً مسترسلاً دون انقطاع، يقول[٦٧]: [الكامل]

وَكَأَنَّـــــهُ بِنُثَـــــارِهِ وَمَـــــدَارِهِ
فَلَـــكٌ كَوَاكِبُـــهُ لَهَـــا أَذْنَـــابُ

٢ـ التشبيه بكُمّ القميص:

من الصور المخترعة التي ابتدعها الأندلسيون في وصف الدولاب ذلك التشبيه الذي سبق إليه محمد بن الحسن بن محمد الجُـذامِـي (ت ٦٣١هـ/ ١٢٣٣م) في وصفه، وقد جمع في تشبيهه بين صفتين: الأولى أنه يشبه كُمّ القميص شكلاً، والثانية في العمل، فالدولاب يطير الماء من شدَّة جريانه، والنَّسَّاجة الماهرة تطير القطن من شدَّة فتلها للصّوف يقول[٦٨]: [الطويل]

وَدَائِـرَةٍ فِـي المَـاءِ سَـبْحَاً تَخَالُهَـا
كَرَدَّانَةٍ فِـي كَـفِّ مُحْكِمَـةِ الغَـزْلِ
فَهَذِي تُطِيْرُ المَاءَ مِـنْ فَـرْطِ سَـبْحِهَا
وَهَذِي تُطِيْرُ الْقُطْنَ مِنْ شِدَّةِ الفَتْلِ

٣ـ التشبيه بالإنسان:

يعد ابن الأبار من أكثر الشعراء الأندلسيين وصفاً للدولاب، إذ أفرد له في ديوانه عدداً من القصائد والمقطعات التي تزخر بتشبيهات رائعة، وصور جديدة لم نرها في أشعار الأندلسيين والمشارقة على حد سواء، وقد رأى الباحث أن يجتزئ هذه الأبيات من إحدى قصائده في وصف الدولاب. لما تتميّز به من صور بديعة تنبض بالحياة التي يُعدُّ الدولاب رمزاً لها، وهو في دورانه كأنما يشير إلى دورة الحياة المتجددة التي لا تقف، فحركته الدائرية تشبه حركة الحياة في استمراريتها، وقد اتكأ الشّاعر على أداة التشبيه "كأنَّ" في الصور التي ابتدعها لدولابه، حاشداً جملة من الطباقات التي توحي إلى الحياة في تناقضاتها.

ففي بداية اللوحة يصوّر الدولاب بِفَلَكٍ يدور دون توقف، وأهم ما يميزه أنه ما ارتقاه كوكب، مشيراً إلى أنَّه بُنِي بقوة

وإحكام فلا يستطيع الإفلات، وقد جاء بوصف مخترع من خلال التضاد فشبَّهه بالطليق المقيَّد وبالحبيس المسيَّب، ثمّ يشير إلى ما ينتج عنه من أفعال أومأ من خلالها إلى حركات جنسيَّة ينتج عنها الإخصاب، فكان متحدّراً صاعداً في حركته تماماً كالسحاب التي تصبّ في البحر.

وفي الأبيات الأخيرة نجد الشّاعر يتماهى مع الدولاب ويسقط عليه حالته النّفسيّة، فهما كالعاشق الحرّان الذي لا يقنع أبداً للغلة التي في صدره، فهو دائم الشوق والحنين إلى القيان اللاتي اعتاد عليهنّ أيّام كان شابّاً في مقتبل العمر، وهذا ما يظهر جليّا في البيت الأخير يقول(٦٩): [الكامل]

كَلَفَاً بِدُولابٍ يَدُورُ كَأَنَّهُ
فَلَكٌ وَلَكِنْ مَا ارْتَقَاهُ كَوْكَبُ
نَصَبَتْهُ فَوْقَ النَّهْرِ أَيْدٍ قَدَّرَتْ
تَرْوِيْحَهُ الأَرْوَاحَ سَاعَةَ يُنْصَبُ
فَكَأَنَّهُ وَهْوَ الطَّلِيْقُ مُقَيَّدٌ
وَكَأَنَّهُ وَهْوَ الحَبِيْسُ مُسَيَّبُ
لِلْمَاءِ فِيْهِ تَصَعُّدٌ وَتَحَدُّرٌ
كَالْمُزْنِ يَسْتَسْقِي البِحَارَ وَيَسْكُبُ
يُعْلِي وَيَخْفِضُ رَنَّتَيْهِ كَمَا شَدَا
غَرِدٌ وَتَابَعَ فِي زَئِيْرٍ أَغْلَبُ
شَاقَتْهُ أَلْحَانُ القِيَانِ وَشَاقَهَا
فَيَبُوحُ مِنَ كَلَفٍ بِهِنَّ وَيَطْرَبُ
أَبَداً عَلَى وِرْدٍ وَلَيْسَ بِقَانِعٍ
مِنْ غُلَّةٍ فِي صَدْرِهِ تَتَلَهَّبُ
كَالعَاشِقِ الحَرَّانِ يَرْتَشِفُ اللَّمَى
خَمْراً وَلَا يَرْوِيهِ رِيقٌ أَشْنَبُ
هَامَتْ بِهِ الأَحْدَاقُ لَمَّا نَادَمَتْ
مِنْهُ الحَدَائِقُ سَاقِيَاً لَا يَشْرَبُ
هَل تَرْجِعُ الأَيَّام عَصْرَ شَبِيْبَةٍ
مَا زِلْتُ فِيْهَا بِالْحِسَانِ أُشَبِّبُ

٤ـ التشبيه بالقوس:

من الصور الجميلة التي خطرت لأبي عبدالله محمد بن الحسين بن سعيد القَلْعِيّ (ت٥٩٢هـ/ ١١٩٥م) لَمّا وقف متأملاً شكل الدولاب وهو يقذف الماء، فتصوَّرها قوساً يُرمى منها سهام يُسمع لها صوت رنين. وتوسع الشاعر في خياله ناسجاً صورة أخرى بيَّن فيها أثر الانسجام بين صوت الدولاب وأغصان الرّوض التي أخذت تتمايل فرحاً وتتراقص طرباً، فشبّههما بالجماعة الذين اجتمعوا في مجلس الشَّراب يتعاقرون الخمر، وفي وسطهم قينة تغني فتطرب أسماعهم بصوتها الجميل. يقول(٧٠): [الطويل]

تَرَى نِصْفَهَا العُلْوِيَّ قَوْسَاً مُرِنَّةً

تُرَامِي سِهَامَ المَاءِ عَنْ كُلِّ جَانِبِ
وَتَحْسَبُهَا وَالرَّوْضُ شَرْباً وَقَيْنَةً
كَمَنْ حَوْلَهَا مَا بَيْنَ شَادٍ وَشَارِبِ

شكل الدولاب (هيئته):

الرقم	عند الأندلسيين	عند المشارقة
١.	الفلك	الفلك
٢.	الإنسان	الإنسان
٣.	كُمّ القميص	الحصان
٤.	القوس	العبدالحبشي

المحور الرابع: المفترق بين الأندلسيين والمشارقة في وصف الدولاب والنَّاعورة تكاد معظم المقطوعات الشعرية التي نظمها الشعراء المشارقة مقصورة على الحديث عن شكل الدولاب والنَّاعورة والصوت المنبعث عنهما، وقليل هم الشُّعراء الذين التفتوا إلى أشياء أخرى، ويمكننا القول: إنَّ الشعراء المشارقة قد حشدوا في أشعارهم جملة من الألفاظ ذات النغم الحزين، فجاء قاموسهم اللغوي حافلاً بالألفاظ التي تعبر عن معاني الحزن واللوعة والدموع والفِراق، وأغلب أوصافهم جاءت للكشف عن سبب نحول جسمها وضعفها، وتعليل سبب بكائها وذرفها للدموع. ومن اللافت للنظر أننا نجد ألفاظهم ومعانيهم متشابهة إلى حد كبير، ولو نظر الباحث إلى النماذج الشعرية يجد أنها تدور حول المعاني ذاتها وإن تغيَّرت القوالب اللفظية. ومن ذلك قول ابن منير الطرابلسي (ت٥٤٨هـ/ ١١٥٣م) في الدولاب[٧١]: [الطويل]

أَيَا حُسْنَهَا مِنْ رَوْضَةٍ ضَاعَ نَشْرُهَا
فَنَادَتْ عَلَيْهِ فِي الرِّيَاضِ طُيُورُ
وَدُوْلابُهَا أَضْحَى تُعَدُّ ضُلُوعُهُ
لِكَثْرَةِ مَا يَبْكِي بِهَا وَيَدُورُ

ولو نظر الباحث إلى مقطوعات مجير الدين بن تميم يجد أنَّه يكرر الألفاظ والمعاني ذاتها في التعبير عن الحال الذي أصبحت عليه النَّاعورة من فرط بكائها، فأصبحت ضعيفة ناحلة الجسم، يقول[٧٢]:[الطويل]

وَنَاعُوْرَةٍ قَالَتْ وَقَدْ ضَاعَ قَلْبُهَا
وَأَضْلُعُهَا كَادَتْ تُعَدُّ مِنَ السَّقْمِ
أَدُوْرُ عَلَى قَلْبِي لِأَنِّي فَقَدْتُهُ
وَأَمَّا دُمُوْعِي فَهْيَ تَجْرِي عَلَى جِسْمِي

ولو تأملنا قول ابن نباتة نجد أنَّه يكرر العبارات ذاتها، يقول[٧٣]: [الكامل]

أَحْسِنْ بِهَا نَاعُوْرَةً فِي رَوْضَةٍ
عَنْ جَعْفَرٍ يَرْوِي الهَنَاءَ رَبِيْعُهَا
هَذَا وَلَيْسَ يُعَدُّ مَوْجُ دُمُوْعِهَا
وَتُعَدُّ مِنْ فَرْطِ السَّقَامِ ضُلُوْعُهَا

وفي حديث برهان الدين القيراطي

(ت٧٨١هـ/ ١٣٧٩م) عن نحول النَّاعورة، يجد الباحث صورة مكرّرة، يقول[٧٤] [الطويل]:

وَنَـاعُوْرَةٍ قَـدْ ضَـاعَفَتْ بِنُوَاحِهَـا
نُـوَاحِي وَأَجْـرَتْ مُقْلَتَـايَ دُمُوْعُهَـا
وَقَدْ ضَـعُفَتْ مِمَّـا تَـئِنُّ وَقَـدْ غَـدَتْ
مِنَ السُّقْمِ وَالشَّـكْوَى تُعَـدُّ ضُـلُوْعُهَا

التناص اللفظي (المعجم اللغوي)

عند ابن منير	عند ابن تميم	عند ابن نباتة	عند القيراطي
أضحى تعد ضلوعه	أضلعها كادت تعد من السقم	تعد من فرط السقام ضلوعها	غدت من السقم والشكوى تعد ضلوعها

بالنظر إلى مجموعة الألفاظ التي وردت عند الشعراء السابقين يجد الباحث أنها مشتركة بينهم جميعاً، لا بل تتكرر بذاتها، ولو استعرض الباحث الصورة الفنيَّة في المقطوعات السابقة يجد أنها جاءت لتعبّر عن شدَّة هزال الدولاب والنَّاعورة، غير أنَّ صورة ابن منير الطرابلسي كانت أكثر دقَّة وأجمل تصويراً؛ لأنها تتيح للقارئ أو السَّامع أن يتصوّر الحالة التي وصل إليها الدولاب من شدة البكاء وكثرة الدّوران. إضافة إلى ذلك لما اشتملت عليه من تورية جميلة في كلمتي "ضاع" و "يدور" فالمعنى القريب "لضاع" فُقِدَ، وإنما أراد الشّاعر المعنى البعيد وهو "انتشر"، ويجد كذلك في "يدور" معنى قريباً وهو "الدوران"، ومعنى بعيداً وهو الذي أراده الشّاعر، وهو "البحث عن الشيء". ومن الصور الجميلة أيضاً تلك التي عبَّر بها ابن تميم في مقطوعته، إذ وصف حال النَّاعورة التي يسيل الماء على جسمها بالدموع التي تسيل على الخدود.

ومن خلال النظر في النصوص الشعرية يجد الباحث أن الشعراء الأندلسيين لم يقلدوا المشارقة في كثير من الأشياء، فلم يقتصروا في وصفهم لشكل الدولاب والنَّاعورة أو صوتهما فحسب، بل تجاوزوها إلى أشياء أخرى، فوقفوا على رصد أدق التفاصيل التي غابت عن شعراء المشرق ولم يلتفتوا إليها. وقد وقف الشعراء الأندلسيون عند الدواليب والنواعير ناظرين متأملين، فأسبغوا عليها كثيراً من الصفات الإنسانية، وبثّوا فيها روح الحياة، وبرعوا في إيراد الصور الغريبة في وصفها.ومن الممكن رصد أبرز أوجه الاختلاف بين المشارقة والأندلسيين في النقاط الآتية:

١ـ حمل الماء:

من الصّور الجميلة التي تفنّن في رسمها الشعراء الأندلسيون للدولاب الذي يحمل الماء، تلك الصورة التي استوحاها ابن زمرك(ت بعد٧٩٧هـ/ بعد١٣٩٥م) من بيت

قديم لأحد الشّعراء ضمَّنه في قصيدته، مصوّراً فيه الدولاب الحامل للماء، بالإبل التي تسير في الصحراء، فتكاد تموت عطشاً، وربّما كان الماء محمولاً على ظهورها، إلا أنها لا تستطيع الشّرب منه، فيقتلها الظمأ، وكذا الحال بالنسبة للدولاب. ثم يشبّهه بالعاشق المتيم الذي كان متعطشاً لوصل المحبوبة التي قطعته وتركته، فتصعّدت زفراته وتحدَّر الدّمع على صفحات خدّه، يقول(٧٥): [الكامل]

حَمَــلَ المِيَــاهَ وَشَــوْقُهُ مُتَلَهِّــبٌ
وَحَشَــاهُ مِــنْ حَــرِّ الجَــوَى مُتَوَقِّــدُ
(كَالْعِيْسِ فِي البَيْدَاءِ تَشْكُو بِالظَّمَـا
وَالمَــاءُ فَــوْقَ ظُهُورِهَــا مُتَــزَوِّدُ)
كَالصَّبِّ أَعْـوَزَهُ الوِصَـالُ فَدَمْعُـهُ
مُتَحَــدِّرٌ وَزَفِيْــرُهُ مُتَصَــعِّدُ

٢ـ جريان الدولاب أو النّاعورة:

من التشبيهات المبتكرة التي برع فيها الأندلسيون قول ابن هذيل الأندلسي في النّاعورة(٧٦): [الكامل]

وَثَقِيْلَــةِ الأَوْصَــالِ تَحْسِــبُ أَنَّهَــا
فَلَــكٌ يَضِــيْقُ بِصَــبْرِهَا حَيْزُوْمُهَــا
تَجْــرِي إِلَــى خَلْــفٍ كَــأَنَّ أَمَامَهَــا
مَلَــكٌ يُــلازِمُ كَبْحَهَــا وَيُسِــيْمُهَا)

فـهـذه الصـورة جديدة لم يسبقه إليها أحد، فالنّاعورة تدور بطريقة معاكسة، وكأن ملكاً يقف أمامها يوقفها ويجريها.

٣ـ وصف الماء التي يحمله الدولاب أو النّاعورة:

تفنَّن الأندلسيون في وصف الماء الذي ترفعه الدواليب والنواعير ثم تلقيه ثانية، وقد أثارهم صوتها الذي يأخذ بمجامع المسامع، ويطربُ الرائي والسامع، وقد انسحب ذلك على الرياض، فأشجارها وأزهارها تتراقص طرباً، وطيورها تغني فرحاً، وما من شك في أنَّ تلك المناظر الخلابة ساهمت في توسيع الخيال لدى الشعراء، فالتفتوا إلى الماء المنهمر فتأمَّلوه، وتفننوا في وصفه وأغربوا. فهذا أبو جعفر أحمد بن مَسْلَمَة بن وضَّاح (ت٥٣٠هـ/ ١١٣٥م) يصف صوت ماء الدولاب الذي يشبه هدير الأسد عندما يقرقر، ويلفت الأنظار إلى الماء، فينساب انسياب الأفاعي بخفة ورشاقة، ثم ينتقل إلى وصف الماء الذي يغرفه الدولاب مشبّهاً إياه بسبائك الفضّة، فينبت أزهاراً بيضاء تشبه الدَّراهم شكلاً عندما يلقى في الريّاض، يقول(٧٧): [الطويل]

وَبَاكِيَــةٍ وَالــرَّوْضُ يَضْــحَكُ كُلَّمَــا
أَلَحَّــتْ عَلَيْــهِ بِالــدُّمُوعِ السَّــوَاجِمِ
يَرُوْقُــكَ مِنْهَــا إِنْ تَأَمَّلْــتَ نَحْوَهَــا

زَئِيــرُ أُسُــوْدٍ وَالْتِفَــاتِ أَرَاقِــمِ
تُخَلِّـصُ مِـنْ مَـاءِ الغَـدِيْرِ سَـبَائِكَاً
فَتُشْبِهُهَا فِي الرَّوْضِ مِثْلَ الـدَّرَاهِمِ

وتتراءى للباحث صورة طريفة من خلال المحاورة التي جرت بين أبي زيد الجياني المعروف بالنجاري (ت ٦٠٧هـ/ ١٢١٠م) وصفوان بن إدريس (ت٥٩٨هـ ١٢٠١م) في وصف الدولاب الملاصق للقصر على ضفة نهر بمرسية، فالتفتا إلى بكائه، وأجريا مقارنة بين دمعه المُنهلّ ودمع السحاب، فكلاهما يذرفان الدموع بغزارة على الرغم من اختلافها في طريقة المشي، فهذا يمشي وئيداً وتلك تمشي مسرعة. وقد عمد الشَّاعران إلى التشخيص إذ شبَّه النجاري الماء المتساقط من دلاء الدولاب وكأنها ملئت من دموع عين إنسان متيَّم. أمَّا صفوان بن إدريس فشبَّه السحابة بإنسان أودع سرّاً لديه، غير أن الأخير ضاق ذرعاً ولم يحتمل، فما لبث أن أفشاه وباح به، يقول(٧٨): قال النجاري: [الطويل]

فَيَـا عَجَبَـاً يَنْهَـلُّ وَاكِـفُ دَمْعِهَـا
سَرِيْعَاً وَإِنْ كَانَتْ تَدُورُ عَلَى رِسْلِ

فقال أبو بحر:

كَـذَاكَ السَّـحَابُ الغُـرُّ تُرْسِـلُ دَمْعَهَـا
سَرِيْعَاً وَتَمْشِي فِي السَّمَاءِ عَلَى مَهْلِ

فقال النجاري:

تَسَلْسَلَ مِنْهَا المَـاءُ مِـنْ كُـلِّ جَانِـبٍ
فَخَيَّلَتْهَا مِنْ عَبْرَةِ الصَّبِّ تَسْـتَمْلِي

فقال أبو بحر:

كَـأَنَّ السَّـحَابَ الغُـرَّ أَلْقَـتْ بِسِـرِّهَا
إِلَيْهَـا فَلَـمْ تَكْـتُمْ وَضَـاقَتْ عَـنِ الحَمْـلِ

ويشبه ابن الخطيب ناعورة فاس بصائغ الدَّراهم، غير أنها تنبت من الماء أزهاراً بيضاء اللون تشبه الدّراهم شكلاً، يقول(٧٩): [الطويل]

تَصُوغُ لُجَيْنَ المَـاءِ فِـي النَّهْـرِ دَائِمَـاً
دَرَاهِمَ نَوْرٍ قَدْ خَلَصْنَ مِنَ السَّـبْكِ

ومن التشبيهات المخترعة الذي لا تخلو من مبالغة في القول، ذلك التشبيه الذي جاء به ابن الأبار في وصفه الرائع لحبيبات الماء التي تخرجها النَّاعورة أثناء دورانها، فجعلها كحبَّات اللؤلؤ، فلو التُقطت وصفَّت لنظم منها نفيسات عقود تزيِّن رقاب الفتيات الجميلات، يقول(٨٠): [الطويل]

تَمُـجُّ كِبَـارَ الـدُّرِّ فِـي دَوَرَانِهَـا
فَلَوْ لُقِطَتْ زَانَتْ نُحُورَ الكَوَاعِـبِ

وليوسف بن هارون الرمادي صورة غريبة في وصف الماء الذي تلقيه النَّاعورة،

فإذا كان قليلاً أو خفيفاً فهو أشبه ما يكون بعقد اللؤلؤ الذي انفرط نظمه وانتثر، وعندما يكون أكثر قوة فإنه يشبه برادة الفضَّة، يقول(٨١): [الخفيف]

فَهْـــوَ رَشَّـــاً دُرٌّ تَسَـــاقَطَ نَثْـــرَاً
وَهْـــوَ طَشَّـــاً بُـــرَادَةٌ مِـــنْ لُجَـــيْنِ

ولأبي الحسن علي بن سعيد الأندلسي وصف لا يخلو من مبالغة وإيغال في وصف حبات الماء الذي تنثره النَّاعورة على أغصان الأشجار، بحيث أتت على ما تتزين به نحور الفتيات الجميلات. يقول(٨٢): [الطويل]

فَكَمْ رَقَصَتْ أَغْصَـانُهَا فَرَمَـتْ لَهَـا
نِثَاراً كَمَا بَـدَّدَتْ حَلْـيَ الكَوَاعِـبِ

٤ـ وصف الدلاء أو القواديس:

من الجدير بالذكر أن الباحث قد وجد اختلافاً بين صور المشارقة والأندلسيين، فالمشارقة لا يتعمقون في الصورة على غرار أضرابهم من الأندلسيين، ومن اللافت للنظر أن أشعار المشارقة تخلو من الإشارة إلى وصف الدلاء أو القواديس التي كانت تربط على النواعير والدّواليب، وقليلة هي المقطوعات التي وجد الباحث فيها إشارات إلى تلك الدلاء، بخلاف الشعراء الأندلسيين الذين لم يتركوا شيئاً فيها إلا تأملوه ووصفوه بأغرب الأوصاف وأبدعها. ومن الأمثلة على وصف الدلاء عند المشارقة قول ابن الرومي(٨٣): [السريع]

كَأَنَّمَـــا كِيْزَانُهَـــا أَنْجُـــمٌ
دَائِـــرَةٌ فِـــي فَلَـــكٍ دَائِـــرِ

فالشاعر هنا يشبّه النَّاعورة بالفلك الدائر، والدلاء بالنجوم التي تدور حولها. وللقاضي الأعزّ علي بن المؤيد وصف آخر، إذ شبَّه عيون دلاء الدولاب التي يتقاطر منها الماء حينما يرفعه بالعين التي ينسكب دمعها من البكاء، يقول(٨٤): [الخفيف]

ذُو عُيُـونٍ مِـنَ القَـوَادِيْسِ تُبْـدِي
كُـلُّ عَـيْنٍ مِـنْ فَـائِضِ المَـاءِ عَبْـرَة

وبالنظر إلى أشعار الأندلسيين نجد أنها أجمل تعبيراً وأدق تصويراً وأغرب معنى من أشعار المشارقة. من ذلك قول ابن رشيد في دولاب(٨٥): [البسيط]

وَمَنْجَنُـوْنٍ إِذَا دَارَتْ سَـمِعْتَ لَهَـا
صَوْتَاً أَجَـشَّ وَطَـلُّ الْمَـاءِ يَنْهَمِـلُ
كَـأَنَّ أَقْدَاسَـهَا رَكْـبٌ إِذَا سَـمِعُوْا
مِنْهَا حُدَاءً بَكَـوْا لِلْبَـيْنِ وَارْتَحَلُـوْا

فعمد الشّاعر إلى الجمع بين صفة الصوت الذي يصدره الدولاب الذي شبَّهه بصوت المبحوح من شدَّة البكاء من ناحية، وبين الماء الذي يتقاطر من القواديس من

ناحية أخرى، فشبَّهه بالدموع التي تفيض من العين. ويلتفت الشّاعر إلى القواديس المحمولة على ظهره مشبّهاً إياها بالرّكب الباكين الذين عقدوا العزم على الرّحيل لمّا سمعوا لحنها الحزين الذي ينذر بالفراق والبعد.

وتلفت الدلاء المربوطة على ظهر النَّاعورة بانتظام انتباه مَحْبُوب الشّاعر، فأتى بصورة طريفة في وصفها، فصوّرها باللآلئ المنظومة في القرط، فلما رآها قال مرتجلاً[٨٦]:[الطويل]

كَأنَّ ظُـرُوفَ المَـاءِ مِـنْ فَـوْقِ مَتْنِهَـا
لآلِي جُمَانٍ قَـدْ نُظِمْـنَ فِـي قُـرْطِ

ومن ذلك قول ابن الأبار في وصف دولاب[٨٧]: [الطويل]

وَتُفْـرِغُ أَنْـوَاعَ الفُـرُوغِ صَـوَادِقَاً
دِلَـاءٌ لَهَـا مُنْهَلَّـةٌ كَالسَّـحَائِبِ
بَنَاتُ الرِّيَاضِ العِـيْنُ مِـنْ أَخَوَاتِهَـا
فَتَبْكِي عَلَيْهَـا بِالـدُّمُوعِ السَّـوَاكِبِ

ولابن خطيب الأندلس صورة بديعة لتلك الدلاء المتفرّقة فلا تلتقي مع بعضها أبداً، فشبَّهها في بكائها بجماعة ألمت بهم مصيبة فافترقوا ومنعوا من اللقيا، فأخذوا يندبون ويبكون على حظهم العاثر بعد أن فرَّقهم الدهر وشتَّت شملهم، يقول[٨٨]:

[السريع]

كَأَنَّمَـــا كِيْزَانُهَـــا عُصْـــبَةٌ
رُمُـوْا بِصَـرْفِ الـزَّمَنِ القَـاهِرِ
قَـدْ مُنِعُـوا أَنْ يَلْتَقُـوا فَاغْتَـدَى
أَوَّلُهُـم يَبْكِـي عَلَـى الآخَـرِ

ومن الاختراعات الغريبة لعبد الملك بن سعيد الخازن المرادي (ت٣٦٦هـ)، تلك الصورة التي فيها نوع من الغلو والمبالغة في تفضيل ماء النَّاعورة على ماء السحاب المنهمر، إذ وصف سقيها للرياض بأنه أفضل من مطر السماء؛ لأنها تتحكم في كمية المياه، فلا ترسلها دفعة واحدة كالمطر الصَّبيب[٨٩] [الطويل]

وَلا فَضْـلَ إلاَّ أَنَّ هَـذِي تَصُـوبُ فِـي
تَـرَقٍّ، وَهَـذَا صَـيِّبٌ فِـي تَحَـدُّرِ
فَتَسْقِي الرِّيَاضَ المُعْجِزَ الوَصْفَ كُنْهُهَا
بِأَنْجَعَ مِـنْ صَـوْبِ السَّـمَاءِ وَأَغْـزَرِ

٥ـ وصف حال الرّياض والبساتين والطيور المغردة:

ساعدت الطبيعة الأندلسية الشعراء في ابتكار الصور التي تفوق الوصف والخيال، ولذلك جاءت صورهم أكثر عمقاً وأوسع خيالاً، وهذا ما لا يجده الباحث في أشعار المشارقة الذين كانت صورهم ضحلة لا روح فيها، وقد برع الأندلسيون

في رسم لوحات رائعة للدواليب والنواعير، مستعينين بألوان الطبيعة السّاحرة بمائها وأزهارها وأشجارها وأطيارها، ولذلك حرصوا على أن يقدموا صوراً حية لما وقعت عليه أعينهم، وقد انعكس ذلك على الطيور المغردة فاستنطقوها، وعلى الأزهار الضاحكة بثغر باسم بفضل دموع النَّاعورة المنهلّة، والأغصان تدلّت تتمايل فرحاً، ولهذا وقف الشعراء الأندلسيون متعجبين بما شاهدوه، معبّرين في وصفهم بأعذب الألفاظ وأدقها، ومن ذلك قول أحدهم بديهة في وصف روض به ناعورة، وقد ازدان بالأزهار المتعددة الألوان(٩٠): [الطويل]

وَتَبْكِي فَتُحْيِي مِنْ دُمُوعِ جُفُونِهَا
رِيَاضاً تَبَدَّتْ مِنْ أَزَاهِيْرَ فِي بَسْطِ
فَمِنْ أَحْمَرٍ قَانٍ وَأَصْفَرَ فَاقِعٍ
وَأَزْهَرَ مِبْيَضّ وَأَدْكَنَ مُشْمَطّ
كَأَنَّ ظُرُوفَ المَاءِ مِنْ فَوْقِ مَتْنِهَا
لآلِي جُمَانٍ قَدْ نُظِمْنَ عَلَى قُرْطِ

ولملك غرناطة يوسف الثالث (ت ٨٢٠هـ/ ١٤١٧م) مقطوعة بديعة في وصف ناعورة باكية بروض، غير أن الطيور انبرت تصدح شادية، والنسيم مرَّ رقيقاً، وقد شبّه النهر بإنسان يصفّق لما يسمع من غناء جميل وموسيقى طبيعية لم تصنعها يد الإنسان(٩١): [الكامل]

تَبْكِي نَوَاعِرُهُ بِمِلْءِ جُفُوْنِهَا
لِمُطَّرِدٍ فِي سَكْبِهَا كَحَبَابِ
وَالطَّيْرُ تَصْدَحُ وَالنَّسِيْمُ قَدِ انْبَرَى
وَالنَّهْرُ يُصَفِّقُ فِي غِنَاءِ رَبَابِ

أمّا ابن زمرك فقد قارن بين الدولاب والرّوض، إذ تعهد بسقاية أزهاره شريطة ألا يفشي أسراره التي أودعها عنده، وقد أجاد الشاعر في استخدام الطباق في الكشف عن انعكاس بكاء الدولاب على الرياض وأطيارها، فلبكائه يتبسم الزهر، ولحنينه يغرد الطير، يقول(٩٢): [الكامل]

يَسْقِي الرِّيَاضَ وَمَا حَفِظْنَ عُهُوْدَهُ
لَكِنْ بِعَكْسِ صِفَاتِهِ يَتَعَهَّدُ
فَإِذَا بَكَى فَثُغُوْرُهُنَّ بَوَاسِمٌ
وَإِذَا شَكَى فَطُيُوْرُهُنَّ تُغَرِّدُ

وفي قصيدة ابن هذيل الأندلسي في وصف الناعورتين في الزاهرة نجد بيتاً يصوّر فيه اليمام والطير التي حطّت عليهما هاتفة معبرة عن سرورها، يقول(٩٣):[المتقارب]

كَأَنَّ الشَّفَانِيْنَ وَالْمُفْصِحَاتِ
مِنَ الطَّيْرِ فَوْقَهُمَا تَهْتِفُ

المصطلحات البديعية في هذه الدراسة:

وممّا وقع للباحث في هذه الدراسة المصطلحات البديعية الآتية:

١ـ التضمين بنوعيه:

النوع الأول: "وهو أن يأخذ المتكلم كلاماً من كلام غيره يدرجه في لفظه لتأكيد المعنى الذي أتى به أو ترتيبه، فإن كان كلاماً كثيراً، أو بيتاً من الشعر فهو تضمين، وإن كان كلاماً قليلاً أو نصف بيت فهو إيداع"[٩٤] وفي هذا النوع من التضمين لا بدّ للشاعر أن يجيد في نقل المعنى الأصلي للبيت المضمّن بحيث يكون ملائماً للمعنى الجديد أو الغرض الذي نقله إليه. ومن أمثلة ذلك قول ابن نباتة: [البسيط]

قَالَتْ وَدَمْعُ أَخِي العُشَّاقِ يَتْبَعُهَا
(أَنَا الغَرِيْقُ فَمَا خَوْفِي مِنَ البَلَلِ)

فهذا التضمين من بيت لأبي الطيب المتنبي في التعبير عن شعوره لهجر محبوبته، وهو:

وَالهَجْرُ أَقْتَلُ لِي مِمَّا أُرَاقِبُهُ يَتْبَعُهَا
أَنَا الغَرِيْقُ فَمَا خَوْفِي مِنَ البَلَلِ

فهجرها أقتل له مما يخافه من شر قومها، وإذا خاف هجرها وشر قومها كان كالغريق الذي يخاف البلل.وقد أجاد ابن نباتة في نقل هذا المعنى إلى الناعورة وأحسن.

وقد يضمّن الشاعر في أشعاره بيتاً كاملاً، كما في قول ابن زمرك في وصف دولاب:[الكامل]

حَمَلَ المِيَاهَ وَشَوْقُهُ مُتَلَهِّبٌ
وَحَشَاهُ مِنْ حَرِّ الجَوَى مُتَوَقِّدُ
(كَالْعِيْسِ فِي البَيْدَاءِ تَشْكُو بِالظَّمَا
وَالمَاءُ فَوْقَ ظُهُورِهَا مُتَزَوِّدُ)

فالبيت الثاني مضمن من بيت الشاعر المشهور:

كَالْعِيْسِ فِي البَيْدَاءِ يَقْتُلُهَا الظَّمَا
وَالمَاءُ فَوْقَ ظُهُوْرِهَا مَحْمُوْلُ

وتتراءى لنا براعة ابن زمرك ومهارته في نقل بيت يتحدث فيه شاعر عن الإبل، إلى بيت يصف لنا فيه حال الدولاب.

النوع الثاني: وهناك نوع آخر من التضمين، يعدّ من عيوب القافية، وهو التضمين في العروض: "هو أن يبنى على كلام يكون معناه في بيت يتلوه من بعده مقتضياً له. أو هو أن تتعلق القافية أو لفظة مما قبلها بما بعدها"[٩٥] ومثال ذلك قول مجير الدين بن تميم: [الطويل]

وَنَاعُورَةٍ شَبَّهْتُهَا حِيْنَ أُلْبِسَتْ
مِنَ الشَّمْسِ ثَوْبَاً فَوْقَ أَثْوَابِهَا الخُضْرِ
بِطَاوُوسِ بُسْتَانٍ يَدُورُ وَيَنْجَلِي
وَيَنْفُضُ عَنْ أَرْيَاشِهِ بَلَلَ القَطْرِ

فالبيت الأول لا يكتمل معناه إلا بوجود البيت الثاني.

ومن تتميم البيت الثالث لمعنى البيت الأول قول محمد بن علي الغساني: [السريع]

وَدَائِـــرٍ يَسْـــرِقُ مِـــنْ مَائِـــهِ
كَوَاكِبَـــاً فَهْـــوَ بِهَـــا صَـــاعِدُ
أَهْـوَتْ إِلَـى الأَرْضِ كَمَـا قَـدْ جَـرَتْ
نَيَـــازِكٌ لَـــاحَ لَهَـــا مَـــارِدُ

فانظر إلى هذا الأسلوب الأنيق حيث ربط الشّاعر معنى البيت الأول بالبيت الثالث.

٢ـ الاكتفاء: "هو أن يأتي الشاعر ببيت من الشعر، وقافيته متعلقة بمحذوف، فلم يفتقر إلى ذكر المحذوف لدلالة باقي لفظ البيت عليه، ويكتفى بما هو معلوم في الذهن فيما يقتضي تمام المعنى. ومنه الاكتفاء بجميع الكلمة"[٩٦] و"الاكتفاء" أدخل في باب الموسيقى منه في باب الأسلوب، ويستخدم الشاعر هذا الأسلوب فيحقق به للمعنى ثراء لا يتحقق بغيره. ومن الأمثلة على ذلك قول ابن نباتة:[الكامل]

نَـاحَ الحَمَـامُ بِهَـا وَأَبْكَـانِي الأَسَـى
فَتَعَلَّمَـتْ نَـوْحَ الحَمَـامِ وَأَدْمُعِـي

فـمـوضع الاكتفاء في قوله: "وأدمعـي"، وإنمـا أراد "وأدمعي تعلمت".

٣ـ التضاد (الطباق): "هو ذكر الشيء وضده فيجمعهما اللفظ فهماً لا المعنى، أو هو اشتراك المعنيين في لفظ واحد"[٩٧] والطباق يتضح في قول الشاعر: [البسيط]

يَـا رُبَّ نَـاعُوْرَةٍ غَنَّـتْ لَنَـا وَبَكَـتْ
كَحَالَـةِ الصَّـبِّ بَـيْنَ الْيَـأْسِ وَالأَمَـلِ

وقد أكثر ابن الأبار من استخدام التضاد في إحدى قصائده، نجتزئ منها هذه الأبيات: [الكامل]

فَكَأَنَّـــهُ وَهْـــوَ الطَّلِيْـــقُ مُقَيَّـــدٌ
وَكَأَنَّـــهُ وَهْـــوَ الحَبِـــيْسُ مُسَـــيَّبُ
لِلْمَـــاءِ فِيْـــهِ تَصَـــعُّدٌ وَتَحَـــدُّرٌ
كَـالْمُزْنِ يَسْتَسْـقِي البِحَـارَ وَيَسْـكُبُ
يُعْلِـي وَيَخْفِـضُ رَنَّتَيْـهِ كَمَـا شَـدَا
غَـرِدٌ وَتَـابَعَ فِـي زَئِيْـرٍ أَغْلَـبُ

٤ـ التكرار: "وهو دلالة اللفظ على المعنى مردداً، فمنه ما يأتي لفائدة، ومنه ما يأتي لغير فائدة".

كثرة التكرار: "يراد به ذكر الشيء مرة بعد مرة، وكثرته يكون فوق الواحد، أي إذا أعيد مرّة ثانية كان تكراراً، وإذا أعيد ثالثة فأكثر كان "كثرة التكرار"[٩٨] وكثيراً ما لجأ الشعراء إلى تكرار ألفاظهم ومعانيهم، وقد أوردنا في هذه الدراسة العديد من الأمثلة.

وقد يعمد بعض الشعراء إلى تكرار كلمة معينة في البيت الواحد، كما في قول عبدالسلام بن عبدالله القرطبي: [البسيط]

كَـأَنَّ نَـاعِرَةَ النَّهْـرِ التِـي نَعَـرَتْ
أَعَارَهَـا الفَلَـكُ الأَعْلَـى بِـهِ نُعَـرَهْ
دَارَتْ فَأَبْـدَتْ لَنَـا مِنْهَـا اسْـتِدَارَتُهَا
أَنِـيْنَ صَـبٍّ إِذَا مَـا إِلْفُـهُ غَـدَرَهْ

كرّر الشاعر بعض كلماته بصورة لافتة للنظر، والكلمات التي كررها هي: (ناعرة) و(نعرت) و(نعره) و(دارت) و(استدارتها)، وهذا ما أضفى على البيتين انسجاماً موسيقياً.

ويعمد بعضهم أحياناً إلى تكرار كلمة واحدة في بداية الأبيات، كقول ابن هذيل الأندلسي مثلاً: [المتقارب]

كَأَنَّهُمَـا طَلَعَـتْ مُـزْنَتَيْنِ
تَكُـدُّهُمَا شَـمْأَل حَرْجُـفُ
كَأَنَّهُمَـا مَنْكِبَـا يَـذْبُلٍ
وَلَكِـنَّ يَـذْبُلَ لَـا يَـدْلَفُ
كَأَنَّهُمَـا هَيْبَـةٌ فِـي العُيُـو
نِ مِنْـكَ فَتَغْضِـي وَلا تَطْـرَفُ
فَمِـنْ هَـذِهِ صَـوْلَةٌ تُسْـتَرَابُ
وَمِـنْ هَـذِهِ يَحْلِـمُ الأَحْنَـفُ
كَأَنَّهُمَـا صَـاحِبَا غِلْظَـةٍ
وَبَيْنَهُمَـا عَاشِـقٌ مُلْطَـفُ

فالشاعر هنا كرّر أداة التشبيه (كأنّهما) أربع مرات، وهذا التكرار لم يكن لمجرد التكرار الذي لا يحمل معنى، بل أوجد في كلّ مرة صورة للناعورتين مختلفة عن الأخرى.

٥- رد الصدر على العجز: "هو رد أعجاز الكلام على ما تقدمها"[٩٩] ومثاله قول ابن مزاده:

وَأَصِـخْ لِـدُوْلابٍ يَـئِنُّ كَمُشْـتَكٍ
أَلَمَـاً فَهَـلْ مَلْسُـوْعُهُ الـدولاب؟

٦- التشطير: "هو أن يتوازن المصراعان والجزءان، وتتعادل أقسامهما مع قيام كل واحد منهما بنفسه واستغنائه عن صاحبه"[١٠٠] ومن ذلك قول ابن منير الطرابلسي:[الخفيف]

فَهْـيَ مِثْـلُ الأَفْـلاكِ شَـكْلاً وَفِعْـلاً
قُسِـمَتْ قَسْـمَ جَاهِـلٍ بِـالْحُقُوقِ
بَـيْنَ عَـالٍ سَـامٍ يُنَكِّسُـهُ الحَـظْ
ظُ وَيَعْلُـو بِسَـافِلٍ مَـرْزُوقِ

ومنه قول ابن زمرك: [الكامل]

يَسْـقِي الرِّيَـاضَ وَمَـا حَفِظْـنَ عُهُـوْدَهُ
لَكِـنْ بِعَكْـسِ صِـفَاتِهِ يَتَعَهَّـدُ
فَـإِذَا بَكَـى فَثُغُـوْرُهُنَّ بَوَاسِـمٌ
وَإِذَا شَـكَى فَطُيُـوْرُهُنَّ تُغَـرِّدُ

٧- التصريع: "هو أن يقصد الشاعر لتصيير مقطع المصراع الأول في البيت الأول من القصيدة كمقطع المصراع الثاني"[١٠١] يقول ابن سعيد في قصيدة له في حنينه إلى بلاده، وقد جاء البيت الأوّل فيها مصرّعاً: [الرمل]

هَـــذِهِ مِصْـــرُ فَـــأَيْنَ المَغْـــرِبُ؟
مُـــذْ نَـــأَى عَنِّـــي فَعَيْنِـــي تَسْـــكُبُ

العروض في هذا البيت (المغرب)، والضرب فيه (تسكب)، حيث التقى العروض والضرب في الوزن والروي، والتزمت القافية في آخر الصدر مع آخر العجز، ولهذا التصريع تأثير في جذب انتباه السامع.

٨- التورية: "هي أن يذكر المتكلم لفظاً فرداً له معنيان حقيقيان، أو حقيقة ومجاز، أحدهما قريب ودلالة اللفظ عليه ظاهرة، والآخر بعيد ودلالة اللفظ عليه خفية، فيريد المتكلم المعنى البعيد ويورّي عنه بالمعنى القريب، فيتوهم السامع أول وهلة أنه يريد القريب وليس كذلك"[١٠٢] ومن الأمثلة على التورية قول ابن منير الطرابلسي: [الطويل]

أَيَا حُسْـنَهَا مِـنْ رَوْضَـةٍ ضَـاعَ نَشْـرُهَا
فَنَـادَتْ عَلَيْـهِ فِـي الرِّيَـاضِ طُيُـورُ
وَدُوْلابُهَـا أَضْـحَى تُعَـدُّ ضُـلُوعُهُ
لِكَثْـرَةِ مَـا يَبْكِـي بِهَـا وَيَـدُورُ

فالتورية في كلمتي "ضاع" و"يدور"، فمعناهما القريب "فُقِدَ" و"الدّوران"، وهذا ما لم يرده الشاعر، وإنما أراد المعنى البعيد لهما وهو: "انتشر" و"البحث عن الشيء".

٩- أسلوب الحوار: وهو ما يسميه البلاغيون "المراجعة"،ويسميه بعضهم "السؤال والجواب". وقد أعلن ابن حجة الحموي زهده في هذا الأسلوب، وقال: "والمراجعة ليس تحتها كبير أمر، ولو فُوِّضَ إليَّ حكم في البديع ما نظمتها في أسلاك أنواعه"[١٠٣] ومن الأمثلة على أسلوب الحوار قول مجير الدين بن تميم: [الكامل]

نَـاعُورَةٌ قَالَـتْ لَنَـا بِأُذُنَيْهَـا
قَـوْلاً وَلَـمْ تَـدْرِ المَقَـالَ وَلَـمْ تَعِـي
كَـمْ فِـيَّ مِـنْ عَجَـبٍ يُـرَى مَـعَ أَنَّنِـي
أَبَـدَاً أَسِـيْرُ وَلاَ أُفَـارِقُ مَوْضِـعِي؟
وَلَا رَأْسَ فِـي جَسَـدِي وَقَلْبِـي ظَـاهِرٌ
لِلنَّـاظِرِيْنَ وَأَعْيُنِـي فِـي أَضْـلُعِي

١٠- حسن التقسيم: "وهو استيفاء المتكلم أقسام المعنى الذي هو آخذ فيه"[١٠٤] ومن الأمثلة عليه قول محبوب النّحوي في وصف الأزهار في إحدى الرياض: [الطويل]

فَمِـنْ أَحْمَـرٍ قَـانٍ وَأَصْـفَرَ فَـاقِعٍ
وَأَزْهَـرَ مِبْـيَضّ وَأَدْكَـنَ مُشْـمَطّ

تظهر لنا عناية الشاعر بالتقسيم الداخلي والإيقاع الموسيقي بين كلماته، فجاءت ألفاظ البيت متساوية في إيقاعها الصوتي، متقاربة في تقطيعها، وهي: (أحمر قان)، و(أصفر فاقع)، و(أزهر مبيض)، و(أدكن مشمط)، بالإضافة إلى تكرار حرف العطف (الواو) وما يوحيه من تلاحق في تعداد الألوان الجميلة للأزهار في ذلك الروض.

جدول توضيحي للأوزان الشعرية المستعملة في وصف الدواليب والنواعير

البحر	عدد مرات تكراره	نسبته المئوية	البحر	عدد مرات تكراره	نسبته المئوية
الدولاب عند المشارقة			الدولاب عند الأندلسيين		
الكامل	٢	١٨,٢	الكامل	٨	٤٠,٠
الطويل	٢	١٨,٢	الطويل	٧	٣٥,٠
البسيط	٢	١٨,٢	البسيط	٢	١٠,٠
الخفيف	٢	١٨,٢	مخلع البسيط	٢	١٠,٠
مجزوء الرمل	١	٩,١	المنسرح	١	٥,٠
مجزوء الكامل	١	٩,١			
الوافر	١	٩,١			
النَّاعورة عند المشارقة			النَّاعورة عند الأندلسيين		
الطويل	٩	٤٥,٠	الطويل	٩	٥٠,٠
الكامل	٤	٢٠,٠	الكامل	٢	١١,٠
السريع	٣	١٥,٠	الخفيف	٣	١٦,٦
البسيط	٢	١٠,٠	المتقارب	١	٥,٦
الخفيف	١	٥,٠	البسيط	١	٥,٦
مجزوء الرجز	١	٥,٠	الرمل	١	٥,٦
			السريع	١	٥,٦

يوضح الجدول السابق البحور الشعرية للقصائد والمقطوعات التي استخدمناها في نطاق هذه الدراسة، وهو أمر لا يمكن تعميمه على الشعر الأندلسي أو المشرقي الذي قيل في وصف الدواليب والنواعير؛ لأن الباحث اقتصر على نماذج مختارة، وهذا يقود الباحث إلى الحديث عن البحور الشعرية وهي على نوعين: البحور الصافية، وهي التي يتكون البيت فيها من تفعيلة واحدة تتكرر عدداً معيناً من المرات، وهذه البحور هي: الكامل، ومجزوؤه، والهزج، ومجزوء الوافر، والرجز بأنواعه،

والرمل، ومجزوؤه، والمتقارب، والمتدارك.

والبحور الممتزجة، وهي التي يتكون البيت فيها من تفعيلتين تتكرران بانتظام مثل: فعولن مفاعيلن في البحر الطويل، أو تتكرر إحداهما ثم تأتي الثانية مثل: (مستفعلن مستفعلن فاعلن) في بحر السريع، أو تذكر إحداهما ثم تأتي الثانية، ثم تعاد الأولى مثل البحر الخفيف. وبالنظر إلى الجدول نجد أن الشعراء الأندلسيين والمشارقة قد راوحوا بين البحور الصافية والممتزجة، غير أن الأندلسيين أكثروا من استخدام البحور الصافية، التي هي أكثر رتابة من البحور الممتزجة، وتعطي نوعاً من الجرس والإيقاع الصوتي والموسيقي.

نتائج الدراسة:

تمخضت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- إنّ أكثر الشعراء الأندلسيين وصفاً للدواليب والنواعير هما ابن هذيل وابن الأبار اللذين كانا أحسن شعراء الأندلس تشبيهاً وأداءً، وفي المشرق ابن نباتة ومجير الدين بن تميم اللذان يرتقيان إلى رتبة ابن الأبار في الوصف.

٢- ظهور شعر المعارضات في الوصف على نحو معارضة ابن سعيد القلعي لقصيدة ابن الأبار في وصف الدولاب. وثمة سمة مشتركة بين المشارقة والمغاربة في ظهور المحاورات في الوصف.

٣- من خلال استقراء أشعار الشعراء المشارقة، فإن الباحث يجد تكراراً ملحوظاً بينهم في استخدام الألفاظ والمعاني نفسها، وربّما يجد ذلك عند الشّاعر نفسه كمجير الدين بن تميم، وقد حاول بعض الشعراء اللاحقين أن يضعوا ألفاظهم ومعانيهم في قوالب أجمل من أبيات سابقيهم.

٤- أثرت الطبيعة الأندلسية تأثيراً كبيراً في تشبيهات الأندلسيين، فجاءت صورهم أعمق وأجمل، فلم يكونوا مقلدين للمشارقة في كثير من صورهم، بل ابتكروا أروع الصور وبخاصّة تلك التي يظهر فيها جمال الطبيعة الأندلسية وانعكاسها على المكان الذي نصبت فيه النواعير والدواليب.

٥- معظم أشعار المشارقة جاءت على شكل مقطوعات، أما الأندلسيون فأفردوا قصائد كاملة في وصف الدولاب والنَّاعورة.

٦- تبين للباحث من خلال هذه الدراسة أن الأندلسيين قد تفوقوا في الوصف والمضامين على المشارقة، وقد أجهدوا أنفسهم في استحضار الصور الشعرية.

الهوامش:

(١) الإدريسي، محمد بن محمد، **نزهة المشتاق في اختراق الآفاق**، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، (١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م)، ج٢، ص٥٥١.

(٢) المقري، أحمد بن محمد (ت١٠٤١هـ)، **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، (١٣٨٨هـ/ ١٩٦٨م)، ج٣، ص٢٢٠، سيشار له لاحقاً: المقري، **نفح الطيب**.

(٣) الكتاني، محمد بن الكتاني، **التشبيهات من أشعار أهل الأندلس**، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦م، ص٨٠-٨١.سيشار له لاحقا: الكتاني، **التشبيهات**.

(٤) ابن بسام، علي بن بسام الشنتريني، **الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة**، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، القسم الثالث، المجلد الأول، ص١٨، سيشار له لاحقا: ابن بسام، **الذخيرة**.

(٥) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، نعر.

(٦) عماد الحفيظ، **النواعير في التراث العربي**، ص١٠.

(٧) الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن عمر، **شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل**، حققه: د. محمد كشّاش، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، ص١٥٥ الغزولي، علي بن عبدالله (ت٨١٥هـ)، **مطالع البدور في منازل السرور**، ط١، مطبعة إدارة الوطن، القاهرة، ١٢٩٩م، ج١، ص٤٢ النواجي، شمس الدين محمد بن حسن، **حلبة الكميت**، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، ص٢٨٧.

(٨) عماد الحفيظ، **النواعير في التراث العربي**، ص٢.

(٩) الشمشاطي، أبو الحسن علي بن محمد، **الأنوار ومحاسن الأشعار**، تحقيق: د.السيد محمد يوسف، راجعه وزاده في حواشيه: عبدالستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ١٣٩٧هـ-١٩٧٧م، ج١، ص٣.

(١٠) الشمشاطي، **الأنوار ومحاسن الأشعار**، ج١، ص٨.

(١١) **المصدر نفسه**، ص٥.

(١٢) ابن ظافر، علي بن ظافر، **بدائع البدائه**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م، ص٢٠٤.

(١٣) أبو شخدم، هند ياسين، "**شعر الأمير مجير الدين بن تميم (٦٨٤هـ)-جمع وتحقيق ودراسة**"، رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، الخليل-فلسطين، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م)، ص١٠٩، سيشار له لاحقاً هند أبو شخدم، شعر الأمير مجير الدين بن تميم.

(١٤) ابن نباتة، جمال الدين بن نباتة، **الديوان**، مقدم الطبعة: د. عوض الغباري، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٧م، مصورة عن الطبعة الأولى، القاهرة، ١٣٢٣هـ-١٩٠٥م، ص٣١٥.

(١٥)ابن نباتة، **الديوان**، ص٣١٥.

(١٦) الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك: **لذّة**

السمع في صفة الدمع، تحقيق: د. محمد لاشين، ط١، دار الآفاق العربية، القاهرة، ٢٠١٣م، ص٤٤٩.

(١٧) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف ت ٧٤٥هـ/ ١٣٤٤م، **الديوان**، تحقيق: أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، ط١، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٩م، ص٣١٤.

(١٨) المقري، **نفح الطيب**، ٤/ ١٣٩.

(١٩) الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٣.

(٢٠) **المصدر نفسه**، ص٧٩-٨٠.

(٢١) ابن الأبار، أبو عبدالله محمد بن الأبار، **تحفة القادم**، أعاد بناءه وعلق عليه: د. إحسان عباس، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (١٤٠٦هـ-١٩٨٦م)، ص٧١، بن سعيد، علي بن موسى (ت٦٨٥هـ /١٢٨٦م)، **المغرب في حلى المغرب**، حققه وعلق عليه: شوقي ضيف، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٣٨٣هـ-١٩٦٤م، ج٢، ص٣١٧ البيت١: في دوحة، البيت٢: فتجيبه، البيت٣: أطاف بمعهد.التجيبي، صفوان بن إدريس: **زاد المسافر وغرّة محيّا الأدب السافر**، تحقيق: أ.د محمد بن شريفة، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (١٤٣٣هـ-٢٠١٢م)، ص٩٧. أورد الأبيات (١-٣) البيت ٢: ويرجع الألحانا المقري، **نفح الطيب**، ج٣، ص٦٠٣. ابن ظافر، علي بن ظافر الأزدي: **غرائب التنبيهات على عجائب التشبيهات**، تحقيق: محمد زغلول سلام ومصطفى الصاوي الجويني، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م، ص١٦٩.وقد أرود البيتين ٣،٤ النويري، شهاب الدين أحمد بن عبدالوهاب: **نهاية الأرب في فنون الأدب**، تحقيق: مفيد قميحة، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٤م، ج١، ص٢٦٨، ابن ظافر، **غرائب التنبيهات**، ص١٦٩، الصفدي، لذة السمع، ص٤٤٧.

(٢٢) الرصافي البلنسي، محمد بن غالب، **الديوان**، جمع وتقديم، إحسان عباس، ط٢، دار الشروق، عمّان، ١٩٨٣م، ص١٠٠.

(٢٣) عياد، جمال عبدالحميد، "**شعر ابن سعيد الأندلسي (ت٦٨٥هـ)-دراسة وجمع وتوثيق**"، رسالة ماجستير، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا-قسم اللغة العربية، (١٤٣٢هـ-٢٠١١م)، ص١٧٩، سيشار له لاحقاً جمال عياد، شعر ابن سعيد الأندلسي.

(٢٤) ابن الأبار، محمد بن الأبار (ت٦٥٨هـ)، **الديوان**، قراءة وتعليق: عبدالسلام الهراس، مطبعة فضالة، المحمّديّة، ١٩٩٩م، ص ٦٣، سيشار له لاحقا ابن الأبار، الديوان.

(٢٥) ابن الخطيب، لسان الدين، **الديوان**، صنعه وحققه وقدم له: محمد مفتاح، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ج٢، ص٤٦٧.

(٢٦) جمال عياد، **شعر ابن سعيد الأندلسي**، ص١٦٦.

(٢٧) ابن خميس، أبو بكر محمد بن محمد بالاشتراك مع أبي عبدالله بن عسكر: **أعلام مالقة المسمى الإكمال والإتمام، في صلة الإعلام بمحاسن الأعلام، من أهل مالقة الكرام، أو مطلع الأنوار ونزهة البصائر والأبصار**، تقديم وتحقيق وتعليق: عبدالله المرابط، ط١، دار الغرب الإسلامي، دار الأمان، بيروت، الرباط، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، ص١٦٥.

(٢٨) ابن خاقان، محمد بن عبيد الله، **قلائد العقيان**

ومحاسن الأعيان، حققه وعلق عليه: د. حسين يوسف خريوش، ط١، مكتبة المنار، الزرقاء، (١٤٠٩هـ-١٩٨٩م)، ج٣، ص٧١٥.

(٢٩) الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٤.

(٣٠)ابن سعيد، **المغرب**، ج١، ص٢٣٢، الحميدي، محمد بن أبي نصر، **جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس**، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٦٦م، ج٢، ص٢٨٥، البيت١، صفاتي.الضبي، أحمد بن يحيى، **بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط١، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة، بيروت، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م، ج٢، ص٤٩٤.

(٣١) ابن الأبار، **الديوان**، ص٦٢.

(٣٢) **المصدر نفسه**، ص٦٦.

(٣٣) الصنوبري، أحمد بن محمد بن الحسن، **الديوان**، تحقيق: إحسان عباس، ط١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨م، ص٢٧٧.

(٣٤) الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، **الكشف والتنبيه على الوصف والتشبيه**، حققه وعلق عليه: هلال ناجي ووليد ابن أحمد الحسين، ط١، منشورات الحكمة-بريطانيا-ليدز، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، ص١٣٩، النواجي، **حلبة الكميت**، ص٢٨٧.

(٣٥) ابن الرومي، علي بن العباس، **الديوان**، تحقيق: حسين نصار، طبعة ثالثة منقحة، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م، ج٣، ص١١٥٠.

(٣٦) أبو البقاء الرندي، صالح بن شريف، **"الوافي في نظم القوافي"**، تحقيق: إنقاذ العاني، **مجلة جامعة الأنبار للغات والآداب**، العدد الأول، ٢٠٠٩م، ص١٢٦.

(٣٧) ابن بسام، **الذخيرة**، القسم الثالث، المجلد الثاني، ص٨٣٣.

(٣٨) ابن بسام، **الذخيرة**، القسم الثالث، المجلد الثاني، ص٨٣٣، ابن سعيد، علي بن موسى، **رايات المبرزين وغايات المميزين**، حققه وعلّق عليه: محمد رضوان الداية، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، ص١٤٣-١٤٤، المقري، **نفح الطيب**، ج٣، ص٤١٥.

(٣٩) البدري، أبو البقاء عبدالله البدري، **نزهة الأنام في محاسن الشام**، ط١، بيروت: دار الرائد العربي، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ص٣٩، سيشار له لاحقا البدري، **نزهة الأنام**.

(٤٠) ابن الرومي، **الديوان**، ج٣، ص١١٥٠.

(٤١) الشمشاطي، **الأنوار ومحاسن الأشعار**، ج١، ص٧.

(٤٢) ابن نباتة، **الديوان**، ص٤٢٥. عجز البيت للمتنبي وصدره: **"وَالهَجْرُ أَقْتَلُ لِي مِمَّا أُرَاقِبُهُ"** لا البرقوقي، عبدالرحمن، **شرح ديوان المتنبي (١-٤)**، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م، ج٣، ص١٤٧.

(٤٣) الرّفّاء، السَّريّ بن أحمد الكندي، **الديوان**، تقديم وشرح: كرم البستاني، مراجعه: ناهد جعفر، ط١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٦٦ ابن ظافر، **غرائب التنبيهات**، ص١٦٩.

(٤٤) ابن ظافر، **بدائع البدائه**، ص٢٤٦.

(٤٥) هند أبو شخدم، **شعر الأمير مجير الدين بن تميم**، ص١٠٩.

(٤٦) ابن الوردي، زين الدين بن عمر: **الديوان**، تحقيق: د. أحمد فوزي الهيب، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٤٠٧هـ-١٩٨٦م، ص٤٠٨.

(٤٧) هند أبو شخدم، **شعر الأمير مجير الدين بن تميم**، ص١٥٥.

(٤٨) ابن منير الطرابلسي، أحمد بن منير، **الديوان**، جمعه وقدم له وحققه: أ.د عمر عبدالسلام تدمري، ط١، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م، ص١٨١.

(٤٩) ابن نباتة، **الديوان**، ص٦١.

(٥٠) هند أبو شخدم، **شعر الأمير مجير الدين بن تميم**، ص١٣٨.

(٥١) **المصدر نفسه**، ص١٢١.

(٥٢) ابن نباتة، **الديوان**، ص٢٧٢.

(٥٣) الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٠.

(٥٤) ابن خميس، **أعلام مالقة**، ص١٨٤.

(٥٥) ابن الخطيب، **الديوان**، ج٢، ص٤٦٧.

(٥٦) منصور، حمدي: "ما وصل إلينا من شعر ابن هذيل الأندلسي"، **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**، المجلد السابع والسبعون، الجزء الثالث، سنة ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٢م، ص٤٦٣-٤٩٤، سيشار له لاحقاً حمدي منصور، ما وصل إلينا من شهر ابن هذيل الأندلسي الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٠-٨١.

(٥٧) حمدي منصور، **ما وصل إلينا من شعر ابن هذيل الأندلسي**، ص٤٦٥-٤٦٦، الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٠-٨١.

(٥٨) الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٠.

(٥٩) السَّريّ الرّفّاء، **الديوان**، ص٦٦

(٦٠) **المصدر نفسه**، ص ٢٥٥.

(٦١) هند أبو شخدم، **شعر الأمير مجير الدين بن تميم**، ص١٩٣.

(٦٢) **المصدر نفسه**، ص١٣٩.

جاءت رواية البيت الثاني كما يأتي:

ينوح على أيامه في رياضه بدمع على أيام الصبا يجري

(٦٣) ابن الوردي، **الديوان**، ص٢١٤.

(٦٤) النواجي، **حلبة الكميت**، ص٢٩٠، الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، **محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء**، تحقيق: د. رياض مراد، ط١، دار صادر، بيروت، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م، ج٤، ص٤٥٦.

(٦٥) ابن ظافر، **بدائع البدائه**، ص٢٤٦.

(٦٦) ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبدالله، **السِّحر والشِّعر**، تحقيق محمد شبانة وآخر، دار الفضيلة، القاهرة، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م، ص١٧٦.

(٦٧) ابن الأبار، **الديوان**، ص٦٦.

(٦٨) ابن خميس، **أعلام مالقة**، ص١٦٥

(٦٩) ابن الأبار، **الديوان**، ص٦٢.

(٧٠) ابن سعيد الأندلسي: **رايات المبرزين وغايات المميزين**، حققه وعلق عليه: محمد رضوان الداية، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٧م، ص١٧٢.

(٧١) ابن منير الطرابلسي، **الديوان**، ص١٨١.

(٧٢) هند أبو شخدم، **شعر الأمير مجير الدين بن تميم**، ص١٨٣، البدري، **نزهة الأنام**، ص٣٨ ونسب البيتين لابن نباتة وقد أخل بهما ديوانه، النواجي، **حلبة الكميت**، ص٢٨٨.

(٧٣) ابن نباتة، **الديوان**، ص٣١٧.

(٧٤) البدري، **نزهة الأنام**، ص٣٩.

(٧٥) ابن زمرك، محمد بن يوسف الصريحي (ت بعد٧٩٧هـ/ بعد١٣٩٥م)، **الديوان**، حققه وقدم له ووضع فهارسه د. محمد توفيق النيفر، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص١٢٣.

(٧٦) حمدي منصور، **ما وصل إلينا من شعر ابن هذيل الأندلسي**، ص٤٩٢، الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٢.

(٧٧) ابن ليون، أبو عثمان سعيد بن ليون، **لمح السِّحر من روح الشِّعر وروح الشِّحر** (مختصر كتاب روح الشعر لأبي عبدالله محمد بن أحمد بن الجلاب)، تحقيق وتعليق: د. سعيد بن الأحرش، المجمع الثقافي، أبو ظبي، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م، ص٢٤٩. وقد أورد البيتين الأول والثالث، المقري، **نفح الطيب**، ٣/ ٦٠١.

(٧٨) ابن الأبار، **تحفة القادم**، ص ١٤٨، البلفيقي، إبراهيم بن محمد، **المقتضب من كتاب تحفة القادم**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط٢، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة، بيروت، (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م)، ص١٠٢، في البيت الثالث: فخيلتها كذا وردت في تحفة القادم والبيت مكسور.

(٧٩) ابن الخطيب، **الديوان**، ج٢، ص٤٦٧.

(٨٠) ابن الأبار، **الديوان**، ص٦٣.

(٨١) الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٠.

(٨٢) المقري، **نفح الطيب**، ٢/ ٢٨٨.

(٨٣) ابن الرومي، **الديوان**، ج٣، ص١١٥٠.

(٨٤) ابن ظافر، **بدائع البدائه**، ص٢٤٦.

(٨٥) ابن دحية، عمر بن حسن، **المطرب من أشعار أهل المغرب**، تحقيق: إبراهيم الأبياري وحامد عبدالمجيد، دار العلم للجميع، بيروت، (د.ت)، ص٩٦ المقري، **نفح الطيب**، ج٤، ص١٢٥.

الأقداس: جمع قَدَس، والعامة تقول قادوس.

(٨٦) الحميدي، محمد بن أبي نصر بن فتوح ت٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م، **جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط٣، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة، بيروت، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م، ج٢، ص٥٥٩، الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة ٥٩٩هـ/ ١٢٠٣م، **بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط١، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة، بيروت، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م، ج٢، ص٦٢٥. البيت ٢: فتحيا من دموع جفونها رياض، المقري، **نفح الطيب**، ج٣، ص٣٣٠، ابن ظافر، **بدائه البدائه**، ص٣٥٩.

(٨٧) ابن الأبار، **الديوان**، ص ٦٣.

(٨٨) البدري، **نزهة الأنام**، ص٣٩.

(٨٩) الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٤.

(٩٠) التخريج: الحميدي، **جذوة المقتبس**، ٢/ ٥٥٩، الضبي، **بغية الملتمس**، ٢/ ٦٢٥ البيت ٢: فتحيا من دموع جفونها رياض، المقري، نفح الطيب، ٣/ ٣٣٠.

(٩١) يوسف الثالث، يوسف بن يوسف (ملك غرناطة ت٨٢٠هـ/ ١٤١٧م)، **الديوان**، تحقيق: عبدالله كنون، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٥م، القاص١١-١٢.

(٩٢) ابن زمرك، **الديوان**، ص١٢٤.

(٩٣) حمدي منصور، **ما وصل إلينا من شعر ابن هذيل الأندلسي**، ص٤٦٥،٤٦٦، الكتاني، **التشبيهات**، ص٨٠-٨١، الشفانين، المفرد شفنين وهو اليمام. تجمع على شفانين من السريانية. ينظر، ضناوي، سعدي، **المعجم المفصل في المعرب والدخيل**، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م، ص٣٠٨.

(٩٤) مطلوب، أحمد، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها ١-٣**، ج٢، بغداد، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ج١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ج٣، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، ج١، ص٢٧١، سيشار له لاحقاً أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية.**

(٩٥) أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية**، ج٢، ص٢٦٠.

(٩٦) **المصدر نفسه**، ج١، ص٢٨٦.

(٩٧) **المصدر نفسه**، ج٢، ص٢٥٢.

(٩٨) **المصدر نفسه**، ج٣، ص١٤٨.

(٩٩) **المصدر نفسه**، ج٣، ص٢٠-٢١.

(١٠٠) **المصدر نفسه**، ج٢، ص٢٢١.

(١٠١) **المصدر نفسه**، ج٢، ص٢٤٦.

(١٠٢) ابن حجة الحموي، تقي الدين أبي بكر علي، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، شرح: عصام شعيتو، ط٢، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ١٩٩١م، ج٢، ص٣٩.

(١٠٣) ابن حجة، **خزانة الأدب**، ج١، ص٢١٨.

(١٠٤)**المصدر نفسه**، ج٢، ص٢٧٠.

هاجس الغياب في ديوان (قال شيئا ومضى) لهشام قواسمة

قراءة في جدلية العنوان وفضاءات النص الشعري

د. عمر أحمد الربيحات *

تاريخ وصول البحث: ١٥/ ١/ ٢٠١٦م تاريخ قبول البحث:١٤/ ٤/ ٢٠١٦م

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تأكيد ارتباط متن الديوان بعنوانه الرئيس، وانتظام قصائده ضمن رؤية واحدة، متمثلة في معاني(الاغتراب، والنأي، والفقد، والضياع) في واقع مليء باليأس والإحباط وتردي الظروف المحيطة بالشاعر، إذ اختزله بثلاث كلمات دلت على(القول المبهم، وتشيؤ المعاني، والمضي إلى المجهول) وقد ظهر ذلك في المعمار الداخلي للديوان وتشكيله البصري، ورموزه المعبرة عن رؤيته.

Abstract

This study aims at confirming the correlation of the divan's context with its main title and poems illustrated in the meanings of alienation, isolation, criticism, and loss in light of the poet's desperate and deteriorating reality. The poet depicts his situation through the usage of the concept of ambiguity and going astray, which are evident in the internal concept of the divan as well as its symbols that are indicative of its vision.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

تمهيد:

إن من يتتبع قصائد ديوان (قال شيئا ومضى) واحدة تلوى الأخرى يلمس إحساس الفقد والضياع الذي يعيشه الشاعر على المستوى الشخصي، أو على المستوى الجمعي، وهو ضياع امتدّ ليطال الرؤيا التي بني عليها الديوان، ابتداء من القصيدة الأولى (وتركت روحي للهلاك) مروراً بشخوص الفقد وضاع الحلم (محمود درويش، تيسير السبول) ورموز الثورة (أبو

ذر، امرؤ القيس) ومفارقة الحلم والإثمار (مريم) وغياب الرؤيا في (إرم) وانتهاء بآخر عبارة يلفظ بها الديوان أنفاسه في قصيده (رسائل إلى ميسان) ابنة الشاعر البكر، حيث تعج قصائده بألفاظ الغياب والفقد والموت والقهر والضياع والمضي نحو المجهول في واقعٍ متردٍّ مليء بالاغتراب والتشظي وغياب الرؤية المستقبلية التي تستحيل على الفهم والإدراك، فذهب الشاعر يستغيث رموزه الثورية الأثيرة، ويستجدي غيابهم الفيزيائي بحضور ورقيٍّ يشهدهم على الزمن العربي المأزوم الذي يصنع أبطاله من ورق.

ولا يخفى ما في الديوان من دلالات على خوف الشاعر ورعبه على الأمة من المجاهيل القادمة في ظل اليأس والإحباط الذي تعيشه، فكانت قصائده وتلافيف تعابيره هروباً اختيارياً نحو النهاية المحتومة التي اختارها في معظم قصائده، وإن كانت قصيدة (أجيئك محترساً من حبي) جامعة معبرة عن هذا الإحساس العميق، ومؤطرة للرؤيا الناظمة لنصوص الديوان بالفقد والضياع والغياب، فجاءت مفردات (الموت/ الاحتضار/ الهلاك/ القبر/ الكفن/ الدفن/ العزاء/ الرثاء/ الغياب / اليأس/ السراب/ الخوف/ الضحية/ البؤس / الدموع) دوالاً على العنوان الرئيس (قال شيئاً ومضى) الذي انتظم تشكيل قصائده جميعاً، منطلقاً من الفضاء الأول بالفعل الماضي(قال) متبوعاً بالإبهام والغموض في معنى التشيّؤ (شيئا) الذي يعبر عن غموض المستقبل والرؤية، ثم المضي إلى المجهول والاحتراس منه في الفعل الماضي (ومضى)، المسبوق بفضاء بصري من خلال الحذف المعلن مابين قول الشيء وفعل الشيء الذي يوحي برسائل عده يقدرها المتلقي، ويستوحي دلالاتها من متون النصوص الشعرية التي استبطنت تجربة الشاعر المريرة.

ومن الفضاءات الدلالية التي يجدر بيانها في هذه الإضاءة، تلك التحولات الصياغية من الضمير الفردي المغرق في الذات الرومانسية التي حملت حلم الشاعر بالبقاء والوحدة ومعاندة الواقع له بإحباطاته ويأسه وضياع حلمه، إلى الضمير الجمعي المعبر عن ضمير الأمة وطموحاتها وآمالها من خلال نقد الواقع، وطرح أسئلة الاستنكار والتعجب، متوسلاً بأصوات متعددة، جعلها ملاذاً للتحدي والتصدي لواقعه المأزوم، والتماهي فيها لرصد مفارقات الماضي مع الحاضر ومقايسة تاريخ الأمة وتراثها من

خلال شخوص الثورة في ماضيها وحاضرها، مستحضرا (امرأ القيس، وأبا ذر الغفاري، ومحمود درويش، وتيسير السبول) وهي رموز حملت في دلالتها الوحدة والضياع وتبخر الحلم.

أهمية العنوان و دلالته:

تكمن أهميه العنوان في أنه الإشارة الأولى أو اللافتة التي من خلالها يمكننا العبور إلى مسرح التأويل، والخوض في دواخل النص الشعري أو الروائي، بل يمكن أن نعده الدعاية اللافتة أو (البروشور) الخاص بما سيعرض على خشبة الأحداث والنصوص الداخلية للديوان، وهو "بؤرة النص ومفتاحه الذي يمكننا أن نستهدي به على تحديد رسالته"[١] إذ تدور معظم النصوص في فلكه، وتتحدد معالم الرؤى المستبطنة في التجربة من خلاله، ذلك أنه يمثل " لحظة تأسيس بكر يتم منها العبور إلى النص، حتى وإن اختيرت بعض العنوانات لإحداث مفارقة ضدّية"[٢] يبقى العنوان الرئيس حاملاً الرؤيا الشعرية ومقصديَّة الشاعر في بث أحاسيسه وإيصال رسالته الشعرية إلى المتلقي.

وإذا ما عرفنا أن العنوان يشكل لغة الديوان التي يمكن التعامل معها، ذلك أنها" الأساس في إثارة إدراك المتلقي واندماجه مع ما يقرأ"[٣] وإذا كان العنوان هو أول لقاء بين المتلقي والنص، فإنه يجب أن يكون موحيا داهشا له، قادرا على فتح أفاق جديدة للتأويل، كاسراً أفق التوقع المرجو من قراءته وتفكيك دلالاته، موجها "اتجاه القراءة، وراسماً احتمالات المعنى، ومختصرا حكمة القصيدة"[٤] أو النصوص التي يمثلها، وتندرج تحت مظلته.

وعنوان ديواننا (قال شيئا...ومضى) عنوان يكتنز بأبعاد دلالية ذات إيحاء ورؤيا عميقة للذات الإنسانية، فيه من الإبهام والدهشة ما يؤهله للدراسة والبحث، واستكناه فضائه البصري واستنطاق تشكيله "إذ شكل نصا منجزا أختزل فيه الخطاب بالشحن والإيحاء المشكل لبنيته الكلية"[٥] إذ اعتمد على الفعل الماضي(قال) كمفتاح أساس يواجه فيه عملية التلقي، تاركا معرفة صاحب القول للمتلقي يؤوله حيث يشاء، فمن الذي قال؟ هل هو الشاعر الذي أراد أن يبث رؤيته عن الواقع المتردي الذي يعيش، فعبر في ثنايا ديوانه عن معاني النأي والبعد والأفول والموت والضياع؟ أم هو الإنسان العربي الذي يعيش واقع الفصام مع الذات والعالم؟ أم هو المثقف الذي يعاني الاغتراب والانقطاع

عن مجتمعه وثقافته العربية الأصيلة؟ أم هو الإنسان الذي داهمته الحضارة بكلكلها، فغيرت كل معاني الإنسانية في ذاته، فبات أسيرا لواقع مادي ليس للعواطف البشرية ومعاني الحياة فيها نصيب، ينتظر مصيره المحتوم ونهايته المقدرة؟ أم أنه خليط من جميع هؤلاء يحمل رؤاهم ونظرتهم إلى الواقع والحياة؟ وإن استخدام الفعل الماضي القولي دليل على أفول الحلم وانقضائه، وذوبان الرؤى وانقطاع الذات القائلة عن الواقع المأمول.

ليس هذا حسب، بل إن اتباع الفعل الماضي اسمٌ دالٌ على المجهول(شيئا) إمعان في الإيهام والتعمية، إلا أنه جاذبٌ للتلقي والقراءة، إذ يترك القارئ أمام إشكال التلقي والفهم والتأويل "لأن الشعراء حين يضعون عنوانا، يقصدون دلالة وهدفا، ويحملون العنوان جزءاً أساسياً من رسالة النص"[٦]، ولفظة (شيئا) بعد الفعل الماضي قال مبهمة مجهولة الرسالة مغيبة لرؤية الشاعر ومقصديّة مقالته، فما الذي قيل بالماضي وترك طي النسيان؟ هل هو قول في الواقع والحياة؟ أم قول في الهوية وما تعانيه الأمة من ذل وهوان؟ أم هو عواطف الفرد والجماعة ورؤيتهم لما حدث ويحدث؟ أم هو استذكار لرموز العروبة الثائرة على الظلم والطغيان، أم هو إعادة لصياغة إرث الأجداد في بناء المستقبل، أم ماذا؟ وإنك إن دخلت إلى بواطن متون النصوص لوجدت كل ذلك مبثوثاً في ثنايا تلك القصائد التي تمور بمعاني الموت والضياع وانقطاع الأمل، واستحالة التغيير في واقع الأمة التي تعاني الفقر والجهل والحرمان. وإلا بماذا يمكن أن نفسر استخدامه لرموز تراثيه (كأبي ذر، وامرئ القيس، ومريم) تلك الرموز الحاملة لمعاني الثورة والوحدة والغربة والضياع ورموز حاضرة معاصرة (كتيسير السبول، ومحمود درويش) التي تكتنز بنفس المعاني والرؤى التي تحملها تلك الرموز التراثية القديمة.

كما إنك عند مواجهة هذا العنوان الذي يحمل "دلالة العمل ونتاج تأويله"[٧] تلحظ عمومية الدلالة وسعة أفق التأويل لدا المتلقي، مع أن الديوان في حقيقته يحمل رسالة "مسننة بشيفرة لغوية يفككها المستقبل و يؤولها بلغته الواصفة"[٨] إذ يشكل بؤرة العنوانات الأخرى التي تحمل تأويل جميع قصائده، وتتعالق معه في تشكيل فضاء الديوان ومتونه الشعرية، ورؤيا الشاعر المتموضعة حول فكرة التغييب والنأي والبعد والاندثار، وهذا ما دعا الشاعر إلى تكثيف نصوص ديوانه

في العنوان الرئيس، وجعله البؤرة الرحمية التي تجمع العنوانات الأخرى حولها، وتتوالد نصوص الديوان منها، ومن هنا نتفق مع القول بأن الشاعر" يعاني في خلق عنوان قصيدته أضعاف ما يعانيه في قول القصيدة ذاتها"[٩] وبالانتقال إلى الحذف المعلن بعد (قال شيئاً) نتيقن أن للشاعر مقصديّة في وضع عنوانه على هذا النحو من " التحديد والإيحاء ومنح النص الأكبر قيمته"[١٠] كما لخص ذلك (شارل جريفال) في معرض حديثه عن وظائف العنوان، ولا يمكن على هذا النحو أن ينظر إلى هذا الحذف على أنه أمرٌ اعتباطيٌ، يقوم به الشاعر دون أن يكون له هدف يمكن استنطاقه والولوج من خلاله إلى عوالم الديوان، ومعرفة مكنوناته وتأويل هذا الفضاء البصري المنجز المكثف لفضاء النص ومتونه الداخلية، وإنَّ لمجيء هذا الحذف بعد الاسم معنىً إيحائياً عميقاً، وفضاءً بصرياً مفتوح الدلالة، يترك للمتلقي حرية التأويل وملء الفراغ الذي خلّفه هذا الحذف، وإعطائه خيارات متعددة من التلقي، ليصبح العنوان مفتوحاً على فضاء متعدد التوقعات، وبالتالي تحميله دلالات جديدة، وحرية أرحب لفعل التلقي مقترنة بفضاء قصائده وعناوينه الداخلية.

وينتهي العنوان بالفعل الماضي (ومضى) المعطوف على فعل القول (قال) تاركا كل شيء خلف فعل المضي، والحقيقة أن الفعل الماضي الذي انتهى به العنوان يوحي بعدم اكتراث بما قيل، إذ قال ما أراد ومضى، وربما يوحي بما يخالف هذه الرؤيا، فيكون قد قال ما أراد وأوصل رؤيته إلى متلقيه، وبث رسالته في روحه وفكره، وحقق هدفه المرجو من القول ثم مضى، أو أنه قال أهم ما عنده من أشياء أو رؤى-أي قال شيئاً مهماً- لخص فيه تجربته الذاتية ومضى حيث هدأة النفس وراحتها، وربما يؤول هذا الفعل على ترك مساحات التأويل للحذف السابق له، بالمضي دون تفسير لما قال، تاركا للمتلقي المضي في إكمال رؤياه وسد فراغات النصوص والنطق بالمسكوت عنه في ثنايا الديوان.

لقد شكل عنوان (قال شيئا ومضى) عصفاً ذهنيا وإيحاء لما يحتويه سواد المتن وبياضه، وبالتالي الولوج إلى فضاء نصوصه وتأويلها على الوجهة التي تستحق، فهو" أول عتبه يمكن أن يطأها الباحث السيميائي قصد استنطاقها واستقرائها بصرياً ولسانياً"[١١] ومن ثم الدخول إلى بواطن النصوص المتعالقة مع العنوان الرئيس، وتفسير مقصديتها ودلالات

معانيها، وإمكانية تأويلها ضمن الإطار المرجعي الذي مثله هذا العنوان.

ارتباط عناوين القصائد ومطالعها بالعنوان الرئيس:

وأول عنوان يواجهنا في الديوان بعد العنوان الرئيس هو (وتركت روحي للهلاك) وإنك إن نظرت بعين ثاقبة لهذا العنوان، لوجدت أن العنوان قد بدأ بحرف العطف (الواو)، الذي ربط هذا العنوان بالعنوان الرئيس، متبوعا بالفعل الماضي (تركت)، وتركت فعلٌ يدل على المضي والغياب والاغتراب، إذ الترك هو إبقاء الشيء على حاله، إلا أنه في هذا المقام قد ترك روحه للهلاك والموت والتغيب والانقطاع والفراق، ولا يمكن تجاهل حرف العطف (الواو) أو اعتبار وجوده أمراً اعتباطياً، أو حرفا زائدا لا دلالة له، وإلا لماذا لم يبدأ الشاعر عنوان قصيدته الأولى ب(تركت روحي للهلاك) دون البداية بحرف الواو المتبوع بالفعل الماضي؟ إنه أراد أن يوصل رؤيا اليأس الذي يعانيه إلى متلقيه، ليخبره أنه ترك أغلى شيء على الإنسان وهو روحه للهلاك والغياب والاندثار.

ويربط الشاعر مطلع قصيدته الأولى بعنوانها من خلال مفارقة ضديَّة يربط فيها الحاضر بالماضي حيث يقول:

أكتب على وجهي غيابك
كي أراك
يكفي لأن ألقي عليك تحية
قبل الفراق
وقبل أن تنأى بوجهك للهلاك (١٢)

فالكتابة في الحاضر، إلا أنها كتابة غريبة على الوجه المكشوف، والمكتوب هو الغياب، فكيف يكتب الغياب على ما هو ظاهر ومكشوف، لتتضح بعد ذلك الصورة في قوله كي أراك، ولا يمكن أن يرى وجهه إلا في المرآة التي تربط ما مضى من أشياء بالحاضر، الذي يستجّر الذكريات المرتبطة بالفراق والنأي والهلاك. والكتابة قول، والغياب شيء مقول، يعبر عن رؤيا الشاعر، والهلاك مضي إلى غير رجعة، فالكلمات في مدلولها لا تعبر عن هذا البعد، ذلك أنّالدلالة ليست معطى من معطيات الشيء أو صفة من صفاته، ولكنها تستند إليه بفعل الاصطلاح والمواضعة(١٣) المتعارف عليها لدى المتلقين، ومن هنا تظهر دلالة التغييب والانمحاء في نصوص الشاعر وألفاظ قصائده، من خلال تعالقها في رؤيا

جديدة وقالب أسلوبي جديد، يجعل من تماسك النص البعد المسيطر على غيره من الرؤى والأبعاد.

وإذا ما عرجنا إلى العنوان الثاني(هي صورتي علقتها) وهي المهداة إلى روح محمود درويش، لوجدنا أنه يلتحم بعنوان الديوان من خلال البناء الدرامي الحكائي في الفعل (قال) الذي يرتبط بالموروث الروائي (حدثنا)، وقال الراوي، من خلال ارتباطه بالفعل الماضي(علقتها)، إذ وضع صورته على جدار النسيان ومضى، والصورة في هذا المقام صورة الشاعر المفقود محمود درويش، بنضاله وغربته ومعاركته الحياة، صورة أفول الحلم واغتراب الذات والانقطاع عن الوطن، صورته عندما قال أشياءً كثيرةً في الوطن والحب وآهات الذات، تاركا صورة الشعر والشاعر ناطقة عن روحه الهائمة الحائرة، ناهيك عن ربط الشاعر بين قصيدته هذه وقصيدة درويش (تلك صورتها وهذا انتحار العاشق)، وهذا البعد الدرامي القصصي الذي ينتظم كل هذه القصائد نابع من شهادة الشاعر على العصر، وأمله في تغيير الواقع وتسجيل ما آلت إليه الأمور، وما أحدث في ذاته من انكفاء ونكوص إلى الماضي، قاصدا إعادة التوازن والهدوء إلى روحه الهائمة، وإذا ما تتبعنا هذه العنوانات جميعها، وجدنا ذلك الربط الخفي بالعنوان الرئيس للديوان.

فضاء الحضور والغياب:

لقد تبين مما أسلفنا القول فيه، أن عنوان الديوان قد حمل دلالات اغتراب وتغييب ومضي وانمحاء، وهي معانٍ معبرة عن غربة الشاعر الروحية، من استخدامٍ للفعل الماضي (قال) لفعل التشيّؤ (شيئاً) ثم الحذف المعلن قبل فعل المضي (ومضى) وإذا ما تتبعنا قصائد الديوان واحدة بعد الأخرى لوجدنا أن هذه المعاني حاضرة بكثافة جلية في ثنايا هذه القصائد، ذلك "أن البنية كلٌ مكون من ظواهر متماسكة، يتوقف كل منها على ما عداه، ولا يمكنه أن يكون ما هو إلا بفضل علاقته بغيره"[١٤] ولهذا نجد أن ألفاظ الغياب المبثوثة في ثنايا الديوان تتعالق مع الرؤية المشكلة له، وها هي ألفاظ الغياب(الاسمية أو الفعلية) تتزاحم في كل مقطع أو جملة من جمل الديوان لتشكل تلك الرؤية، يقول القواسمة في قصيدته الأولى (وتركت روحي للهلاك):

بيني وبين قصائدي

وتر تقطع منذ أن غابت خطاك
فمتى ألملم ما تناثر من فتات قصائدي
ومتى تلملمني يداك(١٥)

وفي هذا المقطع المقتضب الذي لا يتجاوز الأربعة أسطر، نجد مجموعة من الألفاظ الدالة على الغياب والانقطاع (وتر تقطع، خابت خطاك، تناثر، فتات) وهي ألفاظ بقدر رومانسيتها بقدر ما تعبر عما يعانيه الشاعر من وحدة واغتراب، ونأي وبعد، ذلك " أن الكلمة لا تنزاح عن معيارها الدلالي إلا من خلال سياق لغوي تدور فيه"(١٦) وهذا ما قدمته هذه الألفاظ التي انزاحت في هذا السياق إلى معاني الغياب والانقطاع، إذ شكل الضمير الآنوي (الأنا) حضورا ورقياً في هذا المقطع، بينما شكلت الأفعال غياباً حقيقيا معبرا عن رؤيا الغياب.

وإنك إن تتبعت هذه القصيدة التي لا تتجاوز الثلاثين سطراً شعرياً لوجدت أنها تعج بألفاظ البعد والنأي والغياب (غيابك، الفراق، تنأى، الهلاك، تقطع، غابت، تناثر، فتات، وجعي غيابك، رمل الطريق، غبت، لن تراك، رحلت، خليتني، وراء، الدروب البعيدة، الليل، ترحل، أهلكتني، الرحيل، قتلتني، تركت روحي، ينفثني). وهذا مثال دال على ألفاظ الشاعر التي لا تخلو قصيدة من قصائد ديوانه منها، وهي ألفاظ إذا ما تعالقت في سياق ما، أفضت إلى إشارات أخرى(١٧)،غير المدلول الظاهري وهو الاغتراب والغياب وانقطاع الأمل والرجاء.

ولا يخرج استخدامه للرمال في قصيدة (رمال) عن هذه الرؤيا المغيِّبة التي تشكل بالتالي عنوانا مغيَّبا لكل شيء يواجهه الشاعر ويتأمل فيه الوصال، وبالتالي الانتصار على هذه الرؤيا المغيِّبة والروح الهائمة يقول:

تغيب برملك هذي الجبال
رمال وكل الحياة رمال
تمرجح أحلامنا الواهية
ونسقط من قمة الهاوية
رمال كأيامنا الباردة(١٨)

والرمال كالغيوم غير مستقرة، وإن تكراره لهذه الكلمة في هذه الجملة الشعرية قد أعطاها ذلك الزخم التعبيري لمعاني التغييب والوهن والضعف الذي يعانيه الشاعر"فالكلمة في الشعر رحم لخصب جديد"(١٩) والرمال التي هي رمز عربي للوجود والتحدي والتشبث بالحياة والبقاء، تنزاح عن دلالتها لتكون رمزاً للانطفاء

والفناء الوجودي، حتى الجبال تغيب فيها، لتتوافق رؤيا الانقطاع مع دلالة العنوان الناظمة للمبنى الذي تشكل عليه الديوان. إذ تغيب كل الأشياء في رمال رؤيته(الجبال، الحياة كلها، الأحلام الواهية، الهاوية، أيامنا الباردة) فتنقطع كل سبل استمرار الحياة المأمولة في ذات الشاعر.

ويختفي الحلم الذي يساور الشاعر ويلح على ذاته باستمرار ويضغط على عقله الباطن بالبقاء، إلا أن الرؤيا العامة لما يشاهد ويواقع غير ذلك، ليتسرب إلى كينونته زوال الأشياء رغم كل محاولاته إثبات بقائه، يقول:

توارت وضيّعت درب الإياب

.....

ويأفل نجمك وسط الظلام

تغيبين... والجرح مني يغيب

سأنسى الجراح وأنسى الدموع

وأنسى الليالي وخفق الضلوع(٢٠)

لقد توارت وانقطعت حبال الرؤيا، وغابت في اللاعودة، ذلك أنها ضيّعت(درب الإياب) فالاختفاء في هذا المقطع، هو اختفاء الحلم كما هو اختفاء الحقيقة، رغم محاولاته اليائسة متوسلاً بالنسيان للتغلب عليها. وإذا ما تأملنا المقطع السابق، وجدناه مبنياً على ألفاظ الغياب والمضي إلى غير رجعة، من خلال الأفعال المضارعة المعبرة عن هذه الرؤيا (يأفل، الظلام، تغيبين، يغيب، أنسى الجراح، أنسى الدموع، أنسى خفق الضلوع) كل شي في هذا المقطع ينبئ بالغياب والتواري، تواري الرؤية كما هو تواري الوجود والبقاء.

وقد يلجأ الشاعر إلى ما يسمى بالألفاظ التجسيرية في بث رسالته وإيصالها إلى متلقيه، من خلال "الانتقال من التخاطب إلى الغيبة ومن الغيبة إلى التخاطب، أو من الحديث عن المتكلم إلى الحديث عن المخاطب"(٢١) وهكذا عمد الشاعر في تشكيل معظم قصائد ديوانه على هذا النحو من التشكيل. يقول من قصيدة (قراءة في أوطان الملح):

وترسم خارطة أخرى

للأوطان المسلوبة

أو ما سوف سيسلب من أوطان

نعصرها فوق الأكفان

ضاقت (إرم) بهذا الزخم الكوني

والرمل يواري كلّ الأشياء(٢٢)

بدأ الشاعر خطابه بالفعل المضارع الدال على المغيَّب، ليعود بعد سطر واحد

إلى فعل الاستقبال(سيسلب) المسبوق بفعل التسويف وحرف السين الدال على الاستقبال، إلا أنه استقبال سلب وضياع. وإذا ما نظرنا إلى الفعل الماضي (ضاقت) الذي فاعله (إرم) تلك الأسطورة المندثرة، التي طمس الله معالمها، ولم يبق لها إلا الذكر، شاهد على أفول الأشياء واندثارها، ندرك بجلاء هذا التناغم في تنقل الشاعر بين الأفعال وانسجامها في التعبير مع مقاصد الشاعر بوعي أو دون وعي، ونظرته لمحيطه العربي، خاصا بخطابه مدن الملح التي ستتوارى كما توارت (إرم) في الرمال، فتوسل بالفعل المضارع في حديثه عن واقعه، بينما استخدم الفعل الماضي في حديثه عن إرم المندثرة.

وربما يظهر ذلك جليّاً في المقطع الآتي من قصيدة(لقاء أخير)، من خلال نفي المضارع تارة واستخدام أداة التشبيه(كأن) تارة أخرى، ثم يسند فعل الملاحقة التي هي واقع وحضور إلى الطيف والأشجان، مما يوحي بهلامية الرؤيا المتسقة مع فعل المضي الدال على الحضور الفيزيائي ورقياً، والمعبر عن فعل التغييب على الحقيقة. يقول:

كأني..أودعك الآن
كأنك لم تمضِ عني
يلاحقني طيفك والشجون[٢٣]

لقد عبّر عن الماضي بفعل الحاضر من خلال التشبيه الزمني للتوديع والمضي والملاحقة، إلا أن أدوات التشكيل كشفت زيف الواقع الذي يعيش، إذ إن أفعال الحضور لا تمثل إلا خيالاً يعيشه ويتفاعل معه، ليحضر الغياب بكل تداعياته، فيصبح له "قيمة تفوق الحضور، ويصبح جزءاً جوهرياً في النص، وفي تكوين دلالاته وتأثيراته"[٢٤] على المتلقي.

وتحضر الأفعال المضارعة في تشكيله لصورة مريم في مقطع من قصيدته(شاحب وجهنا وجه مريم) مشكلة صورة الظل وعدم الوضوح، مع أن مريم رمز للنقاء والصفاء وجلاء الروح في مقطع (درامي)، يبث فيه أوجاعه وما يسيطر عليه من خواءٍ روحيٍّ وهيامٍ معذّب في زمن ماديٍّ ليس فيه مكان للعواطف والوجدانيات، يقول:

ومريم مسجونة.. في البلاد التي ضيعوها
نراها كما الحلم.. وسط الضباب
مشوهة الوجه.. تبكي الغياب
تلملم أحزانها .. ليس غير الحنين يلف الدروب
ليس غير السكوت[٢٥]

وإنك لتلحظ معاني التغييب وضبابية الرؤيا وانقطاعها من خلال ألفاظ (الحلم، ضيعوها، مشوهة، تبكي الغياب، الحنين، السكوت)،المقرونة بأفعال الحضور، مما يشكل مفارقة زمانية ومكانية بين ما يعتلج نفس الشاعر من جهة، وتشكيل النص من جهة أخرى، ومرد ذلك إلى "الحالة الشعورية التي يعيشها الشاعر لحظة إبداعه لعمله الأدبي، وارتباطها بظروف الزمان والمكان وتأثيرهما عليه"(٢٦) واستخدامها ضمن الميكانزمات الدفاعية التي يحاول من خلالها" أن يخفي ضعفاً أو نقصاً، يستعيض به مظهر الرغبة أو الوجدان أو الميل الغريزي الذي اضطره إلى كتمانه وإخفائه في طيات نفسه"(٢٧) لتظهر دون قصد في أشعاره (حالة اللاشعور) كنوع من إراحة النفس وتطهيرها من ضغوطات الحياة التي أطبقت عليها، وانعكست على دفقاته الشعرية، وبالتالي إراحة النفس مما علق بها من آهات وأوجاع ومشاعر دفينة لا يمكن التصريح أو البوح بها.

أدوات الغياب وفضاء النص:

١ـ الاستفهام:

لم تكن ألفاظ الحضور والغياب هي المكون الوحيد للدلالة على الغياب والانقطاع واستقبال المجهول، وبالتالي خلق معادلة الرحيل والانطواء والهروب من الواقع المأزوم لدى الشاعر، وإنما نهض بذلك أدوات لغوية أخرى عمّقت رؤية الشاعر المبنية على تلك الأفعال، فها هو يعمد إلى أسلوب الاستفهام التعجبي إمعانا في إثبات تلك الرؤية التي شكلت مفاصل ديوانه وقصائده، يقول في قصيدة (أنت برشفة القهوة):

أناخت حلمنا ومضت إلى الأبد
كروح غادرت جسدي
فهل تعود للجسد؟!
ومن يرتاح بعد الشوق
من يشدو... ومن يشكو
ومن يستنطق الأحباب إن رحلوا؟
أجل رحلوا(٢٨)

يستنكر الشاعر مضي حبيبته في طريق اللاعودة وقتلها لأحلامه وأمله باللقاء، فالرحيل حقيقة واقعة يعيشها الشاعر، والأحلام سراب يطارده ويؤمله ليصل إلى مبتغاه، متوسلا بالاستفهام الاستنكاري (فهل ستعود للجسد) الذي يظهر مدى اليأس المتمكن من ذاته، لتأتي باقي الأسئلة كاشفة للحقيقة التي يقرها الشاعر في نهاية مقطعه الشعري(أجل رحلوا). أسئلة كثيرة متتالية تنعقد عليها

رؤية الشاعر وروحه المتشظية في الغياب، باحثا عن مخرج يعيد لها هدأتها وتوازنها من خلال تلك الأسئلة الخمسة في هذا المقطع الشعري القصير نسبيا، مستخدماً أداة الاستفهام (هل) التي تشي بفعل الترجي، متبعها بأداة الاستفهام (من) الدالة على خطاب الغياب. وإذا ما تتبعنا قصائد هذا الديوان، وجدنا أنها تزخر بهذا النمط اللغوي الذي يستحق الدراسة والتفسير، يقول في مقطع من قصيدة (وتركت روحي للهلاك):

هل غبت عنا ... يا صديق؟؟
هل غبت حقاً... يا رفيق؟!
أنا لا أصدق أن عيني لن تراك
أنا لا أصدق..
هل رحلت إلى هناك؟ (٢٩)

لا بد لمنعم النظر في هذا المقطع أن يدرك مدى الدهشة والغربة والضياع الذي ينتابه، فبعد هذه الأسئلة الاستنكارية التي مؤداها الغياب والرحيل وهي العلاقة الراهنة التي يعيشها، تأبى ذاته التصديق بأنه لن يرى صديقه (أنا لا أصدق أن عيني لن تراك) مكرراً هذه العبارة على سبيل التأكيد(أنا لا أصدق)، إلا أن روحه الواهية تستسلم في نهاية كل مقطع إلى الحقيقة الماثلة أمام ناظريه، وهي الرحيل والاغتراب وانقطاع الوصال والسير في اللاعودة.

ولا يخفى ارتباط هذا الاستفهام مع دلالة العنوان المبني على معاني المضي وعدم وضوح الرؤيا لدى الشاعر، فهو تائه منقطع، لا يجد لأسئلة حيرته جواباً.

وفي مقطع آخر يضع علامة استفهام إنكاري بعد عبارة تقريرية، متبعاً إياها باستفهامٍ للمخاطب الغائب (محمود درويش)، وكأني به ينكر صورة شاعريته بعد أن غيّب الموت صورة الشاعر الرمز في ذاته، يقول:

هي صورتي . . . علقتها؟!
أرأيت كيف بدوت دونك
حينما فارقتني (٣٠)

إن استخدامه لهذا الأسلوب استباق لنفي وجوده وإنكار ذاته في ظل غياب رمزه الأثير الذي فارقه، وتقرير لما تلاه من عبارات، إذ يفضي الجواب في نهاية كل استفهام في هذه القصيدة إلى الرحيل(ليس لي إلا الرحيل أو الرحيل).

٢ـ النفي:

وقد تقترن أدوات النفي الدالة على الاغتراب بفضاء المفارقة وخيبة التوقع لدى

المتلقي، إذ "يسمو النص إبداعيا حسب حجم هذا الاختلاف، ويتراجع إبداعيا حسب اقترابه من التوقع"[٣١]، وقد نعد ذلك من باب الإبهام وحجب التصريح بما يشعر به المبدع، فها هو يقول في قصيدة (وأنت برشفة القهوة):

فصرت اليوم
لا وطن..
ولا حلم..
ولا منفى ..يلملمني[٣٢]

كشفت أدوات النفي في هذا المقطع القصير حجم المعاناة النفسية التي يعانيها الشاعر في إثبات وجوده، ومدى شعوره بالاغتراب الذي يختلج جنبات صدره في واقع لا يجد لروحه مكانا فيه، وقد أحدثت مفارقة الوجود في قوله (ولا منفى يلملمني) عمقا في صورة التشظي التي وصل إليها الشاعر، إذ المتوقع أن يلملمه وطنه وليس المنفى؛ لأن المنفى اغتراب ونأي لا يلملم روحاً، ولا يعيد لنفسٍ استقراراً.

ويظهر هذا المقطع دور المفارقة في التركيز على البعد النفسي ومحاولة الشاعر إعادة الاستقرار والهدوء والتوازن إلى روحه المبعثرة، ذلك أن الشاعر قد "يلجأ إلى مثل هذه الأساليب بقصد أو دون قصد كاشفا عن مكنونات نفسه، ومدى التناقض الذي يعيشه إثر حدث معين، ما زال أثره ماثلا في وجدانه"[٣٣] ولا يخفى دور الفضاء البصري في دعم حالة التشظي الروحي التي يعيشها الشاعر، فجاء تشكيل المقطع على هذا النحو من التقطيع غير المتراتب، متوافقا مع الحالة النفسية التي يعيشها، متبعا كل أداة نفي بفراغ بصري يوحي بفراغ روحي ترك للمتلقي تأويله بما يتناسب وحالة نفي الوجود التي يعيشها.

ليس هذا حسب، بل إن الشاعر في مقطع آخر يتعامد مع عنوان ديوانه المعبر عن الغياب والانقطاع، محققا تلك الدلالة من خلال استخدامه لأدوات التغييب (النفي) قارنا ذلك بفضاء المفارقة التي لازمت تلك الأدوات، يقول من قصيدة (أجيئك محترسا من حبي):

وطني على شفتي جرح
يستفيق بلا وطن
يدنو.. يذوب ..فنلتقي
غرباء يقتلنا الشجن
ما بين بحر ثائر
ورصيف حلم كان يدنو ثم يدنو ثم تنسانا السفن[٣٤]

لقد تعاقب على المقطع أداتان، النفي (بلا) وأداة العطف (ثم)، محدثتان دلالة العنوان من جهة، وفضاء المفارقة من جهة أخرى، إذ يستفيق على الواقع بلا وطن، وإن دنا منه لحظة، إلا أنه يذوب ويتلاشى في حلم لا تلاقي فيه، أما حرف العطف الذي أحدث مفارقة الاغتراب الوجداني، فقد وظَّفه الشاعر مرتين، مرة ليحقق أفق التوقع في التلاقي والحلم في الوصال، (كان يدنو ثم يدنو)، ومرة أخرى ليحدث المفارقة في الانقطاع وطريق اللاعودة (ثم تنسانا السفن)، إذ يتوقع المتلقي أن يأتي حرف العطف بما يحقق حلم الشاعر بعد أن دنا منه مرتين، إلا أنه جاء مخيبا لآماله، فكان الارتحال والنسيان، ليبقى حبيسا على رصيف الأحلام. وإذا كانت المفارقة آلية صالحة للخروج من الخطاب المباشر "والانفلات من دائرة البساطة والدخول في أفق الضبابية الجمالية والشفافية، إذ تكشف عن قدرة صانعها على استجلاء الواقع[٣٥]، فإنه لا بد لها من الاتكاء على متناقضات الواقع، لتعطي للنص البعد الجمالي والدلالي الذي يريد تحقيقه، ولا أدلُّ على ذلك من قول الشاعر في قصيدته (هي صورتي علقتها):

ضميني إليك وعلميني
كيف أشدو دون أن أبكي
أريد عالما آخر
يلملمني... وينثرني
يعانقني ويمسح عن جبيني حزني الغابر[٣٦]

قارب الشاعر في هذا المقطع بين متناقضات الأشياء، إذ قرن الشدو بالبكاء، واللملمة بالبعثرة، والعناق بالحزن، تاركا أداة العطف (الواو) أن تحدث هذه المفارقة المفضية إلى البعثرة والانقطاع والحزن الدفين، لتكتمل صورة الاغتراب والتشظي في المضي وعدم الإلتقاء، إذ لا يلتقي الشدو الذي يتلازم مع ألحان الفرح بالبكاء، ولا اللملمة التي تعني التماسك الروحي والنفسي مع التبعثر المفضي إلى الهباء، ولا المعانقة المقترنة بالشوق والذكريات الجميلة مع الحزن الدفين، كل هذه المعطيات الواقعية المتناقضة، تشي بمفارقة ضدية يعيشها الشاعر ويوظفها في شعره. وقد يتوسل الشاعر بفضاء المفارقة ليعبر عن تحول الأشياء في ذاته وخروجها عن دلالتها المتواضع عليها، باستخدام أدوات النفي التي أفضت إلى تلك المفارقة، يقول من قصيدة (شاحب وجهنا وجه مريم):

شاحب وجهها

وهي تدخل في عامها الأربعين
وقد هزت النخل..
لم يتساقط لها أي شيء
ولم تجن غير السراب[٣٧]

لقد تماهى الشاعر في رمز مريم، قالبا دلالة التناص مع الآية القرآنية ﴿ وَهُزِّيٓ إِلَيۡكِ بِجِذۡعِ ٱلنَّخۡلَةِ تُسَٰقِطۡ عَلَيۡكِ رُطَبٗا جَنِيّٗا﴾[مريم:٢٥]، محققا مفارقة معنوية، إذ قلب دلالة الآية المعبرة عن الخير والعطاء والبركة إلى الخواء والسراب، إذ لم يجن بعد عامه الأربعين إلا سراب الأشياء، ولم يحقق أحلامه التي يصبو إليها، ولا يخفى ما في هذا المقطع من إدانة الشاعر للواقع من خلال استخدامه شخصية مريم التي تحدث عنها بضمير المتكلم، نافيا عنها الصفات الخيرة المعهودة، إذ مريم في هذا المقطع هي ذات الشاعر التي تعيش واقعا لا يستند إلى معقولية الأشياء ومعطيات الواقع التي يجب أن يكون عليها، ليفضي هذا الرمز إلى واقعٍ مفارقٍ للشاعر، ولتحقق دلالة العنوان في معنى التغييب والمضي إلى المجهول.

٣ـ الفراغ البصري:

لم يعد فضاء النص الشعري شكلا تقليديا متراتبا في الوزن والقافية لا يخرج عنهما، وإنما أصبح لكل نص معماره الداخلي المتوافق مع رؤية الشاعر من جهة، ووجهة نظر المتلقي من جهة أخرى، ليغدو الشكل البصري "بنية أساسية من بنى الخطاب الشعري الحديث، ودالا ثريا يوجه فعل التلقي، استنادا إلى أدوات نقدية معلومة، تمكن من دراسة شكل العلاقات"[٣٨] القائمة بين الشكل المنتج ورؤيا الشاعر من جهة وقراءة المتلقي وتأويله للنص من جهة أخرى، ذلك أن "للقصيدة الجديدة كيفيتها الخاصة وطريقتها التعبيرية الخاصة، فشكل القصيدة هو وحدتها العضوية"[٣٩] ومن هنا لا يمكن أن نعد الشكل الطباعي للقصيدة أمراً اعتباطيا أو فعلاً لا يحمل مقصدية خاصة أرادها الشاعر منه، أو نعده "عملا بريئا محايدا، أو فضاء مفروضا على النص من الخارج"[٤٠] بل هو مقصود لذاته، يحمل رؤية الشاعر وحالته الشعرية الإبداعية التي يعيشها، وإذا ما تتبعنا أشعار هشام القواسمة، لوجدنا أنه قد وظَّف هذه التقنية بشكل لافت في معظم قصائد ديوانه، رابطا بين عنوان ديوانه والفراغ البصري الذي يوظفه في ثنايا قصائده، يقول من قصيدة (أجيئك محترسا من حبي):

كم أنت متعب يا أنا
كم أنت ترسم فوق رملك ... شاعرا
ذاب الوجود ..
فذوبته ملامح الحلم المسجى
فوق أرصفة الموانئ والمدن[٤١].

وإذا ما أنعمنا النظر في هذا المقطع، نجد أنه قد اختار فراغين بصريين، مرة بعد كلمة (رملك) وأخرى بعد (ذاب الوجود)، والرمل هو السراب والضعف وعدم التماسك، وهو الذي تضيع فيه الأشياء وتختفي وتمضي إلى غير رجعة، ثم بعد مقطع (ذاب الوجود)، والذوبان هو انمحاء وتلاشٍ وانطماس للأشياء وغياب في الآخر، ومن هنا، ترك فراغا قصيراً بعد الرمل وفراغاً طويلاً بعد ذاب الوجود؛ لأن الرسم فوق الرمل انمحاء وحسب، بينما الذوبان هو انصهار واختفاء للأصل في الآخر الجديد، ومعنى ذلك أن الفراغ القصير بعد كلمة الرمل والذي لم يأخذ من فضاء الورقة سوى نقطتين متتاليتين، لا يتساوى وذوبان الوجود الذي أخذ بياضاً واسعاً بعد النقطتين، فالذوبان أقوى من الرمل في تغيب الأشياء واختفائها . وقد يحمل الفضاء مساحة التأويل المتروكة للمتلقي، بما يتناسب وحجم ذلك الفراغ، أو الحديث المسكوت عنه في نقد الواقع والسلطة، يقول القواسمة:

أشتاق رائحة الخبز
أحلم.. أعشق..
أحقد..
والجوع كافر[٤٢]

ولا يخفى ما للفراغين الأولين بعد كلمتي أحلم وأعشق من دلالة على صغر حجم أحلامه وعشقه اللذين لا يتعديان حجم اشتياقه لرائحة الخبز، هي أحلام الفقراء الذين يحلمون بالعيش الكريم، وقد ترك هذا الفراغ ليعبر عن صغر حجم هذه الأحلام التي يرجو تحققها، إلا أنه أفرد مساحة ورقية قبل الفعل أحقد، وهي مساحة الأمل والصبر على السلطة التي لم تحقق أدنى مستويات أحلامه، وحتى يكون الحقد مسوغا، ترك تلك المساحة الطويلة التي امتدت على التوازي مع سني عمره، أما الفراغ الأخير في هذا المقطع الذي سبق النتيجة الحتمية (والجوع كافر)، فهو فراغ للتلقي ونقد للسلطة التي أوصلت أبناء الأمة والشعب إلى هذه النتيجة المؤلمة، التي وصلت إلى حدِّ الكفر، فكان الحلم والعشق للحياة الكريمة التي تسد عوزه مقدمات لحقده وكفره بالسلطة والواقع الذي يعيشه،

وما قول الشاعر هنا إلا إشارات على طريق المضي نحو المجهول الذي ينتظره، والأمل المنقطع مع السلطة والمجتمع، ويكمل الشاعر مقطعه الشعري الممعن في أفول الحلم وضياع فرص تحقيق أحلامه، يقول:

أراني تبعثرت فوق التبعثر
أراني كلَّ يوم صروحي تداعت
أشد الركاب.. أفتش عنك
أراك بعيدا..
بعيدا..
بعيدا. (٤٣)

إن فعل التبعثر الذي أنعم الشاعر في تصويره في بداية المقطع، قد تحقق في الشكل الطباعي من خلال تبعثر كلمات البعد على مدى ثلاثة سطور في نهاية مقطعه الشعري، ناهيك عما للفراغ البصري من تعبير عن البعد والنأي الذي عبَّر عن التدرج الطبيعي لابتعاد الأمل المرجو تحققه، والمتمثل في نصح الرسول ﷺلأبي ذر، وكأني بالشاعر يقول: كلما يقترب مني الأمل بتبدل الحال من خلال (أشد الرحال) يعود إلى التزعزع رويداً رويدا، ليبتعد عن الأمل في تغيُّر الأحوال، والسلطة هي السلطة لم تتغير أو تتبدل، ليبقى محاصرا سجينا لرؤيا الضياع وتبخر الأحلام في ذاته، ولتمضي الأيام برتابتها المعتادة التي ألفها الشاعر ودرج عليها.

وقد يأخذ الفراغ دور التعبير عن المسكوت عنه في الأنا الداخلية المكلومة، إذ لا يستطيع الشاعر البوح بمكنونات ذاته وتجاربه وما وقر في وجدانه من عواطف تضغط على عقله الباطن، فلا يستطيع الفكاك منها، وبالتالي التعبير عنها بهذا التشكيل البصري، والحذف المعلن في ثنايا قصائده، يقول في المقطع الأخير من قصيدة (وتركت روحي للهلاك):

هل خليتني للحزن .. ينفثني وراء الليل
هل .....
لا ....
فكيف ترحل ... والدروب بعيدة
أهلكتني .. وتركت روحي للهلاك (٤٤)

وإذا ما تتبعنا مواطن الحذف أو الفراغ البصري، وجدنا أنها قد جاءت بعد عاطفة الشاعر الدالة على (الحزن والرحيل والهلاك) ليترك الشاعر للمتلقي ملء هذه الفراغات بالعواطف المناسبة، والإجابات الشافية لتلك الأسئلة المستنكرة لديه، وربما يكون الفراغ الأشد تعبيرا عن أحاسيس الشاعر هو الذي أتى بعد حرف الاستفهام

هل والمتبوع بحذف طويل ثم فراغ بصري، امتد على مدى سطرين شعريين، ليأتي الجواب بعد ذلك (لا)، وكأني به قد أفرغ جميع أسئلة العتاب والشكوى والهجر، مانحاً روحه شيئاً من الاطمئنان والتوازن العاطفي الذي سرعان ما يتبدد بالسطر الذي يليه مباشرة، وسؤاله عن رحيل الحبيبة وابتعادها وتركها إياه للموت والهلاك، ومن الجدير بيانه، أن الشاعر قد كرر عنوان قصيدته في آخر سطر منها، رابطاً بين مقدمات أحاسيسه المتمثلة بالغربة والغياب، ومشاعره المفضية إلى الموت والهلاك، فنفث أول المقدمات في نهاية النص، لتملأ روحه ذكريات مضت وآمال منقطعة لا أمل فيها إلى الوصال.

٤ـ الرمز وتشكيلاته:

ومن الأمور اللافتة في هذا الديوان اتكاؤه على مجموعة من الرموز الناهضة برؤيا الشاعر، والحالة الشعرية التي يريد إيصالها إلى متلقيه، بما يتناسب وتقنيات التعبير الشعري الحديث، إذ إن استحضار الرموز "ميزة المعاصر دائماً، ذلك أنه يستطيع الإفادة من الخبرات الماضية في تشكيل المفاهيم الجديدة"[٤٥] ولا ننكر ذلك على هشام القواسمة الذي استحضر مجموعة من رموز الغياب، ووظفها في سياق الرؤيا الناظمة للديوان، بدءاً من مريم العذراء ومروراً بامريء القيس وأبي ذر الغفاري، وانتهاءً بتيسير السبول ومحمود درويش، وهي رموز الخروج على المألوف وعدم الرضا عن الواقع، فكانت رموز اغتراب ثقافي وحضاري، قالت ما قالت ثم مضت، إلا أنها " ظلت قادرة على تقديم العون جمالياً للشاعر الحديث، الذي يسعى إلى كتابة قصيدته الجديدة كلحظة مشتعلة تمتد بين الماضي والحاضر"[٤٦]

١ـ رمز مريم:

وأول ما يطالعنا في هذا الصدد رمز مريم البتول، الذي يحمل دلالة الإثمار والإنجاب وبعث الحياة، إلا أنه قد جاء في هذا النص مقلوب الدلالة، فهي شاحبة الوجه منكَّسة الرأس، وما مريم في هذه القصيدة إلا واقع الإنسان الطموح الذي يريد تغيير واقعه، إلا أنه يواجه بمفارقاته التي تحوِّله إلى غريب منقطع عنه وعن مجتمعه، يقول من قصيدة (شاحب وجهنا، وجه مريم):

ومريم مسجونة ... في البلاد التي ضيعوها
نراها كما الحلم ... وسط الضباب

تلملم أحزانها ... ليس غير الحنين يلف الدروب
ليس غير السكوت
شاحبُ وجهها (٤٧)

فهي سجينة في بلاد ضائعة وسط ضباب الحقيقة التائهة، وإذا ما تتبعنا هذه الألفاظ (مسجونة، الحلم، الضباب، أحزانها، السكوت، شاحب وجهها) لوجدنا أنها تأتلف مع بعضها لتكوّن معنى الغياب والاغتراب الذي يعيشه الشاعر في رمز مريم، والذي "خلق منه ذاكرة ثانية إلى جانب ذاكرته الأولى، مغنيا نصه ومخصبه" (٤٨) بمعانٍ جديدة، دلت على مدى الضياع الذي يعيشه، أو الرؤيا التي يرى فيها عصره واغتراب أصحاب الرؤى الخيرة المعطاءة المجددة فيه.

وإذا ما عرفنا أن "أساس الرمز الإيحاء والإيماء ضد التقرير المباشر للأفكار والعواطف" (٤٩)، فهمنا الصورة التي ظهر عليها رمز مريم البتول (عليها السلام) في هذه القصيدة، بهذه الدلالة المغايرة لوجه الحقيقة التي تمثلت فيها، إذ يصبح "المأخوذ من التراث جزءا من السياق الجديد يؤدي وظيفته الجديدة منه" (٥٠) يعبر عن واقع جديد مفارق لأصل الرمز وحقيقة وجوده، فها هي مريم تهز نخلتها، إلا أنها لم تجن غير السراب، ولم يتساقط من فعلها أي خير أو إثمار، يقول الشاعر:

وهي تدخل في عامها الأربعين
وقد هزت النخل ..
لم يتساقط لها أي شيء
ولم تجن غير السراب
وها هي عادت
منكسة الرأس .. ذابلة الوجه
تبحث عن خيمة تائهة (٥١)

إنه الخواء العربي المتمثل في وجه مريم، وجه كل عربي يرى الخيرات والأموال العربية التي تهدر دون تحقيق أحلام الأمة، وأماني شبابها في التحرر والتقدم والنصر، فكل فعل يعود بالهباء، وعدم الإثمار أو الإنتاج، ولا يمكن أن يفسر اختيار الشاعر لعامها الأربعين قارناً إياه بالشحوب أمراً عرضياً، وإنما عن مقصدية دلالية لنضوج الفكر الشبابي من ناحية، وبداية ضياع الحلم في النفس البشرية من ناحية أخرى، إذ يظهر التفكير بكبر السن وبداية أفول العمر في بداية الأربعينيات منه، ويمكن تأويله من ناحية أخرى على أنه يمثل معادلاً موضوعياً لذات الشاعر الذي دخل عامه الأربعين، ولم يحقق من أحلامه إلا النزر القليل على المستوى

الشخصي أو على المستوى القومي، إذ تكشفت كل تلك الأحلام عن هزائم ورأسٍ منكَّسة، ووجوه ذابلة تسير من هزيمة إلى أخرى ومن صدمة إلى أختها.

٢ـ رمز امرئ القيس:

وإذا ما انتقلنا إلى الرمز الثاني (امرؤ القيس) تتجذر لدنيا الرؤيا التي انطلق منها الشاعر في التعبير عن اغتراب الواقع، وضياع الحلم والمضي إلى غير هدف، هذا إذا ما عرفنا أن استخدام هذه الرموز، يعبر عن ذات الشاعر، وتحمل رؤياه ورسائله التي يريد أن يبثها في نفوس متلقية، فها هو امرؤ القيس يقول مقولته المشهورة في الخمر والحرب ويمضي إلى غايته وهدفه في تحقيق ذاته، إلا أنه قضى دون ذلك ، يقول هشام القواسمة في رسالته الأولى إلى امريء قيس هذا العصر:

كعادتنا
نصوغ الحرف سكيناً
ونصحو .. ثم نعتذر
نفتش عن بقايانا
ونشرب نخب من ضاعوا
ولا أمر(٥٢).

ولا يخفى ما في هذا المقطع القصير من رسائل نقدية لاذعة، ربما تقع في باب المسكوت عنه في محاكمة السلطة العربية وواقعها السياسي، الذي استخدم الكلام سلاحاً للانتصار لقضاياه المصيرية، دون أن يخطو إلى الأمام خطوة عملية واحدة، فهي أنظمة تزمجر وتقول معسول الكلام إلا أنها بعد أن تصحو على واقع الهزيمة تعتذر عما قالت، وتنسحب من المعركة باحثة عن أمجاد غابرة، لا تأتمر لأمر همها، ولا تأخذ بثأر نالها، أمة متقهقرة لا يوجد فيها امرؤ قيسٍ يثأر لذلها وعارها.

ومن الجدير بيانه أن الشاعر قد استخدم الضمير الجمعي في خطاب امريء القيس الذي ذكره في عنوان قصيدته مستبطناً من خلاله التجربة العربية في أخذ الثأر، ومحوِّراً الرمز إلى دلالته السلبية التي يعيشها العرب في عصرهم الحديث، إذ قال امرؤ القيس مقولته المشهورة (اليوم خمر وغداً أمر) وذهب إلى أخذ ثأره من بني أسد، بينما يتهدد العربُ اليوم أعداءَهم ويتوعدونهم ولا ينفذون من وعيدهم شيئاً، تجمعهم الجراح، وتتكسر في نفوسهم تلك الهزائم المتوالية، يقول:

ننادي أننا عرب
يوحدنا دم .. حلمٌ .. كتابٌ قد أضعناه
وفي أحشائنا جرحٌ

يوحدنا .. فننكسر (٥٣)

ويعبر في رسالة أخرى من رسائله الناطقة بالضمير الجمعي عن فعل الخواء الذي تحمله رؤى السياسية العربية، والأقوال التي يلجأ أصحابها بعد قولها إلى الاعتذار والتذمر والوعود الزائفة، صانعين من أنفسهم أبطالاً من ورق . وكأني به يعتذر لامرىء القيس عن قصور العرب وتردي أوضاعهم السياسية في هذا العصر، يقول:

كعادتنا
نحرر كل ما نخسر
على الورق
إذاعاتٌ .. ونشرات
تقارير .. خطاباتٌ
وأبطال من الورق (٥٤)

ويمضي الشاعر في بث رسائله الكاشفة عن الواقع السياسي العربي المنهزم، لينتهي أخيراً إلى الرسالة التي يختتم بها قصيدته، وهي رسالة تنسجم وعنوان الديوان المعبر عن المضي والضياع والاغتراب، وهذا ديدن الشاعر في تطويعه لرموزه وتوظيفه لها، ولا يختلف هذا مع ما ذهب إليه سامح الرواشدة في هذا المجال، من أن الشاعر يحاول أن يطوع تلك الأحداث ويتصرف بها بحدود لا تخرجها من معانيها وسياقها بصورة كاملة(٥٥)، بل يسقطها على تجربة الذاتية ورسالته التي يريد إيصالها إلى متلقيه، يقول القواسمة:

كعادتنا
يموت الحب في أعماقنا صمتاً
ونغفو علَّنا ننسى
وتحملنا رياح الغرب ...تحملنا
إلى وطنٍ بلا مرسى (٥٦)

وإنك إن أنعمت النظر في هذا المقطع، وجدته خاتمة للرسائل الأولى، إذ يلخِّص فيه معاني الفقد والضياع والاغتراب الثقافي الذي يعيشه الإنسان العربي من خلال ألفاظ (الموت، والصمت، والإغفاء، والنسيان) وأخيراً التغريب، حيث رياح الغرب التي تحمله إلى غير هوية جامعة يرسو عليها، ويركن إليها في إشارة إلى واقع التغريب الذي تتعرض له الأمة.

٣ـ رمز أبي ذر الغفاري:

وإذا ما انتقلنا إلى الرمز الأخير من رموز الثورة (أبي ذر الغفاري) وهو من الرموز القديمة التي وظفها الشاعر في قصيدته، نلاحظ مدى انسجام الرؤيا التي انطلق منها الشاعر في توظيفه له مع دلالة العنوان، ذلك الرمز الذي قال أشياء كثيرة معارضا فيها

السلطة ومنتصراً للشعب (الرعية) في زمنه، ثم مضى، إلا أن مواقفه ما زالت حية ماثلة في وجدان المبدعين، يوظفونها كلما سنحت الفرصة لذلك، فقد وظفه من قبل (معين بسيسو) في قصيدته (من أوراق أبي ذر الغفاري) وخالد محي الدين البرادعي، وها هو هشام القواسمة يوظفه في قصيدته القناعية (من يوميات أبي ذر الغفاري) متماهيا خلف هذه الشخصية التاريخية، ومتلبساً قناعها، لتنطق برؤياه وتعبر عن مكنونات نفسه(٥٧)

وقد ذكر إحسان عباس من أن الشخصية القناعية "وسيلة نحاكم بها نقائص العصر الحديث"(٥٨) يلجأ لها الشاعر للنطق بالمسكوت عنه أو الخروج من(تابو) السياسة المفروض عليه، واضعاً "بعض ملامحه لقناعه، ومستعيراً بعض ملامح القناع لنفسه بحيث يصبحان معاً كياناً جديداً لا يمثل الشاعر تمام التمثيل، ولا يمثل الشخصية أيضاً"(٥٩) بل يتماهيان معا دون أن تطغى الشخصية القناعية على رسالة الشاعر، ولا تذوب رسالته فيها تماما، فلا نستطيع ملامستها أو القبض عليها أو إدراك مقصديتها.

وينطلق الشاعر في هذا القناع من قصة أبي ذر ﷺ مع الرسول ﷺ عندما أوصاه بعدم الخروج على السلطان، إذا شاهده يكنز الذهب والفضة ، وإنما دعاه إلى الصبر حتى يلقاه يقول الشاعر:

قائم منذ عام بباب المدينة
أصرخ ، والليل يجلدني
أحاول أن أستقيم مع الانحرافات
أختزل الحزن
أهرب من دمعة العين
أحاول
يمتقع اللون في ناظري
تمتد بيني وبينك هذي المسافات
تحملني الذكريات القديمة
أصغي .....
فيجتاز صوتك هذا المدى:
"تعيش وحيداً .. تموت وحيداً
وتبعث من كوة الرَمل يوماً وحيدا(٦٠)

خطاب الشخصية التي ضاقت بها الدنيا بما رحبت، ومحاولتها التكيف مع الواقع المتردي الذي يسوده الظلم والفساد، يضغط عليها داعيا إياها إلى الصمود والصبر امتثالاً للقاعدة الشرعية بعدم الخروج على السلطة، مستذكراً طلب الرسول ﷺ منه الصبر، ولا يخفى ما في هذا

المقطع من دلالات على الاغتراب وانتظار القادم (أحاول، أهرب، امتداد المسافات) أما الوحدة والضياع فهي في (عيشه، وموته، وبعثه).

وإذا ما عرجنا في تتبع مقاطع القصيدة، نجد الشاعر يخرق قناعه في تحول مباشر من الضمير الفردي الذي تحمله الشخصية القناعية إلى الضمير الجمعي المعبر عن أبناء الأمة، من الفردية المعبرة عن روح الرؤيا التي انطلق منها أبو ذر إلى الضمير الجمعي المعبر عن روح الفكرة التي مثلت رسالة الثورة في الذات الجمعية لمحاربة الجوع والفساد والطغمة المتجبرة على الشعوب العربية، يقول:

نحاول
يحملنا اليأس ... يسلمنا للقبور
ننادي السلاطين :
" يا سادة الأرض ... يا سادة الناس
يا حاملي الشعوب على دفة اليأس"
يقتلنا الجوع ....
وتقتات منّا السنون العجاف ..
نحاول ...
يضبطنا عسس الليل
نسجن ..نجلد(٦١)

ولا يخفى ما في المقطع من تصوير للواقع الذي تعيشه الأمة، ومحاولة الشعوب النهوض من واقع التردي، إلا أنهم يجابهون بالقوى السلطوية التي تقمع كل أفكار التحرر والانعتاق إلى آفاق الحرية والحياة الفضلى، ليعود الشاعر إلى فضاء الاغتراب والضياع من جديد. ويبقى الشاعر يراوح ضمن هذه الرؤيا التي تنتظم القصيدة إلى أن يصل إلى نتيجة مفادها المضي إلى النهاية المحتومة، وهي الموت، يقول:

أشتاق يا سيدي للقاء
احتاج صدرك
أرمي برأسي عليه
تعبت وضاقت بي الأرض
حلمي تعثر في ليلة
تعبت ... تعبت
فخذني .. فخذني إليك (٦٢)

لقد امتزج فضاء القصيدة مع دلالة العنوان في آخر مقطع منها، إذ يريد الشاعر المضي إلى النهايات؛ لأنه لم يعد قادراً على الصمود، ولينفث آخر ما تبقى من أنفاسه، قاصداً الذهاب إلى الغياب الأبدي والارتياح من معاناته مع السلطة والواقع الجمعي المتخاذل.

٤ـ رمز تيسير السبول:

وبالانتقال إلى العصر الحديث، يحضر رمزان من رموز الغياب، رمزان يحملان رؤيا تبعثر الحلم وضياع الأمل (تيسير السبول ، ومحمود درويش)، تيسير السبول الذي قضى ولم يكتمل حلمه في نهوض الأمة، وهو الذي قال ما قال ومضى منتحراً، تاركاً جرحه النازف للتأويل وملء فراغات الضياع الذي يعانيه كل مثقف أو مبدع، يقول في قصيدة (نبي غريب إلى روح تيسير السبول):

لملم جراحك
وارسم على شفتيك
ابتسامتك الزائفة
تحدث لها
عن رماح تمزق جنبك
تنثر فوق الدروب
احتضارات أحلامك الخائفة
كلُ شيء تبدَّى
برغم جراحاتك الوارفة (٦٣)

وإذا مثل رمز أبي ذر الثورة على السلطة وعدم الاستكانة للواقع، فإن تيسير السبول قد مثل ضياع الحلم وأفول الأمل باجتماع الأمة، وعودة الروح لها من جديد، إذ تبدد كل شيء برغم كل التضحيات التي قدمت ، لذلك طلب في لحظة اليأس التي يعيشها الشاعر، أن يلملم جراحه ويظهر ابتسامته الزائفة وأحلامه الخائفة، ذلك أنه شكل معادلاً موضوعياً لما يعانيه من غربة وانقطاع، شأنه في ذلك شأن كل مبدع صاحب رؤيا ورسالة حضارية، فغاب تيسير فيزيائياً وحضرت الرؤيا التي حملها على مدى سنوات عمره القصير.

لقد ربط الشاعر فضاء نصه هذا من خلال العنوان الذي وصف فيه السبول بالنبي الغريب صاحب الرسالة التنويرية، الذي قال أشياء كثيرة عن الوطن وهمومه، أما متن قصيدته فقد استخدم الفعل المضارع فيه مرتين (تحدث لها) -أي للأمة- وإذا ما علمنا أن الرمز قد قضى ولم يعد له صلة بالواقع، فهمنا أن الشاعر قد اتخذه وسيلة لبث رؤيته والنفخ في روحه من جديد، نقداً للواقع الزائف الذي يعيشه وتعيشه أمته. ولكن ما يبعث الأمل في نهاية القصيدة، أن الشاعر قد أبقى على رمزه واقفاً شامخاً صامداً صلداً رغم كل السقطات التي واجهته يقول:

ستبقى نبياً غريباً
يلملم أسفاره الكاسفة
ستسقط

لا أنت ... كالسنديان

تموت ..تموت

ولكنها واقفة (٦٤)

٥ـرمز محمود درويش:

أما رمز(محمود درويش) فحضر من خلال قصيدته التي عنونها (هي صورتي علقتها) وفي حاشية العنوان أسفل منه شرح بالعبارة (إلى روح محمود درويش)، ولا يخفى ما في استحضار محمود درويش تحت هذا العنوان من دلالة على أن صورة الرمز هي صورة الشاعر صاحب القضية، وإن استحضاره هو استحضار لغياب الروح الشاعرة وما حضوره إلا حضور للرؤيا التي يشترك بها الشاعران، إذ هما صاحبا قضية يدافعان عنها ويبذلان في سبيلها الغالي والنفيس.

يقول في مطلع قصيدته:

وحدي أرمم هيكلي

وأذوب فيه

أقرأ الأشجان فيه

أتقيه وأشتهيه (٦٥)

وإذا ما أنعمنا النظر في أبيات القصيدة وجدنا أن الشاعر حين يتحدث بصوته يستخدم الفعل المضارع الذي يقايس تجربة الحاضر، وعندما يتحدث عن محمود درويش يستخدم الفعل الماضي، (فعل الغيبة) وكلما حضرت القضية الجوهرية لصاحبه، إذ بعد كل مقطع يعبِّر به عن روح محمود درويش يأتي الفراق، وكلما عاد إلى عنوان قصيدته (هي صورتي علقتها) في ثنايا متن النص، عاد إلى الفعل الماضي مفتشاً عن ضياعه ومضيه إلى غير هدف، يقول:

هي صورتي علقتها ؟!

أرأيت كيف بدوت دونك

حينما فارقتني

وتركتني وحدي أفتش

ليس لي إلا الرحيل أو الرحيل (٦٦)

وبعد

فإن كل ما في الديوان من قصائد ومطالع يرتبط بعنوانه الأول، ويحمل دلالته التي انتظمت قصائده بدءاً باللغة الشعرية، ومروراً بصوره وألفاظه وعناوينه الداخلية، وانتهاءً بالرموز الموظفة فيه، فلم نر العنوان إلا في معاني الغياب، إذ حملت معاني الاغتراب والغياب والمضي إلى المجهول، كما حملت رؤيا الشاعر للواقع المتردي الذي ثار عليه، وحاول جاهداً تغييره دون جدوى.

الهوامش:

---

(١) الرواشدة، سامح، **إشكالية التلقي والتأويل**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان،٢٠٠١م، ص٩٧.

(٢) قطوس، بسام، **سيمياء العنوان**، منشورات وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠٢م، ص٣٨.

(٣) ربابعة، موسى، **جماليات الأسلوب والتلقي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٨م، ص١٦١.

(٤) العلاق، علي جعفر، **الشعر والتلقي**، دار الشروق، بيروت، ١٩٩٧م، ص٨٥.

(٥) الخوالدة، فتحي، **تحليل الخطاب الشعري (ثنائية الاتساق والانسجام) في ديوان أحد عشر كوكباً**، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦م، ص١٢٥.

(٦) رواشدة، سامح، **إشكالية التلقي والتأويل**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان،٢٠٠١م ص٩٦.

(٧) الجزار، محمد فكري، **العنوان وسيموطيقيا الاتصال الأدبي**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠١م، ص١٩.

(٨) قطوس، بسام، **سيمياء العنوان**، منشورات وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠٢م، ص٥٠.

(٩) رحاحلة، أحمد زهير، **توظيف الموروث الجاهلي في الشعر العربي المعاصر**، دار البيروني، عمان، ٢٠٠٨م، ص١٦٣، كما ينظر (قطوس) المرجع السابق، ص١٠٩.

(١٠) ابن حميد، رضا، **الخطاب الشعري الحديث من اللغوي إلى التشكيل البصري**، مجلة فصول، مج ١٥،ع٢ ، ١٩٩٦م، ص١.

(١١) حمداوي، جميل، **السيميوطيقا والعنونة**، عالم الفكر، الكويت، مج٢٥، عدد ٣ ، ١٩٩٧، ص٦٧.

(١٢) قواسمة، هشام، **ديوان قال شيئا ومضى**، دروب للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م، ص٣١.

(١٣) القاسم، سيزا، **القارئ والنص، من السيموطيقا إلى الهيرموطيقا**، عالم الفكر، مج ٢٣، عدد٣-٤ الكويت، ١٩٩٥م، ص٢٥٥.

(١٤) علي، ناصر، **بنية القصيدة في شعر محمود درويش**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠١م، ص١٦

(١٥) **الديوان**، ص٣١.

(١٦) الربيحات، عمر، **الشاعر وذاكرة الطفل في الشعر العربي الحديث**، منشورات وزارة الثقافة، عمان،٢٠١١م، ص٢٤٥.

(١٧) انظر الجزائري، محمد، **تخصيب النص**، منشورات أمانة عمان الكبرى، عمان، ٢٠٠١م، ص١٣٠.

(١٨) **الديوان**، ص٥٩.

(١٩) أدونيس، علي أحمد سعيد، **مقدمة للشعر العربي**، دار العودة، بيروت،١٩٧١م، ص٧٩.

(٢٠) **الديوان**، ص٦٠.

(٢١) مفتاح، محمد، **التشابه والاختلاف**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٦م، ص١٠١.

(٢٢) **الديوان**، ص٨٤.

(٢٣)**المرجع السابق**، ص٤٣.

(٢٤) الغذامي، عبدالله، **القصيدة والنص المضاد**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٤، ص٩٨.

(٢٥)**الديوان**، ص٣٩.

(٢٦) الربيحات، عمر، **الشاعر وذاكرة الطفل في الشعر العربي الحديث**، سابق، ص٢٧٢.

(٢٧) أبو الرضا، سعد، **الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي**، مكتبة المعارف، الرياض، ١٩٨١م، ص٣٥.

(٢٨) **الديوان**، ص٤٧.

(٢٩) **المرجع السابق**، ص٣٢.

(٣٠) **المرجع السابق**، ص٣٤.

(٣١) الغذامي، كماسبق، ص١٦٣.

(٣٢) **الديوان**، ص٤٧.

(٣٣) الربيحات، عمر، **الشاعر وذاكرة الطفل في الشعر العربي الحديث**، ص٢٦٠.

(٣٤) **الديوان**، ص٤٠.

(٣٥) عياش، ثناء نجاتي، **المفارقة ذات المعطيات التراثية**، المجلة الأردنية في اللغة العربية، مؤتة، الكرك، مج٣، ع٣، ٢٠٠٧م، ص٦٥.

(٣٦) **الديوان**، ص ٣٨.

(٣٧) **المرجع السابق**، ص٣٩.

(٣٨) ابن حميد، رضا، كما سبق، ص١٩.

(٣٩) أدونيس، علي أحمد سعيد، **زمن الشعر**، دار الساقي، بيروت، ط٦، ٢٠٠٥م، ص١٥٥.

(٤٠) رواشدة (سامح)، إشكالية التلقي والتأويل، السابق، ص١٠٩.

(٤١) **الديوان**، ص٤٠.

(٤٢) **المرجع السابق**، ص٧٣.

(٤٣) **المرجع السابق**، ص٧٤.

(٤٤)**المرجع السابق**، ص٣٢.

(٤٥) إسماعيل، عز الدين، **الشعر العربي المعاصر**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط١، ١٩٩٤م، ص١٥.

(٤٦) العلاق، علي جعفر، **في حداثة النص الشعري**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط١، ١٩٩٠م، ص٤١.

(٤٧) **الديوان**، ص٣٩.

(٤٨) سقال، ديزيرة، **من الصورة إلى الفضاء الشعري**، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٣م، ص٤٣.

(٤٩) أحمد، محمد فتوح، **الرمز والرمزية في الشعر المعاصر**، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٩٧٨م، ص٣٠ .

(٥٠) الموسى، خليل، **التناص والاجناسية في النص الشعري**، الموقف الأدبي، عدد٣٠٥، ١٩٩٠م، ص٨٣.

(٥١) **الديوان**، ص٣٩.

(٥٢) **المرجع السابق**، ص٧٧.

(٥٣) **المرجع السابق**.

(٥٤) الديوان، ص٧٩.

(٥٥) الرواشدة، سامح، **القناع في الشعر العربي الحديث**، مطبعة كنعان، اربد، ١٩٩٥م، ص١١.

(٥٦) **الديوان**، ص٧٩.

(٥٧) سامح، رواشدة، **القناع في الشعر العربي الحديث**، كما سبق، ص١٠.

(٥٨) عباس، إحسان، **اتجاهات الشعر العربي المعاصر**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٧م، ص١٥٤.

(٥٩) زايد، علي عشري، **استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر**، الشركة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس،(د.ت)، ص٢٦٢.

(٦٠) **الديوان**، ص٧٠.

(٦١) **المرجع السابق**، ص٧٢–٧٣.

(٦٢) **المرجع السابق**، ص٧٦.

(٦٣) **المرجع السابق**، ص٤٥.

(٦٤) **المرجع السابق**، ص٤٦.

(٦٥) **المرجع السابق**، ص٣٣.

(٦٦) **المرجع السابق**، ص٣٤.

دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى الطلبة في مدارس شمال فلسطين من وجهة المعلمين والمعلمات فيها

د. خالد نظمي قرواني * د. حسام توفيق حرز الله **

تاريخ وصول البحث: ١٧ / ١٢/ ٢٠١٤م تاريخ قبول البحث:١٨ / ٤/ ٢٠١٦م

ملخص

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تقصي دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة فرضيات الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ووُزعت استبانة الدراسة على عينة عشوائية منتظمة مكونة من(٢٥٠) مدرساً ومدرسة بنسبة (٢٠٪) من مجتمع الدراسة، وبجمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

١- يوجد دور مرتفع للبيئة المدرسية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، كما يوجد دور للبيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تُعزى لمتغيرات (مكان السكن لصالح القرية، الموهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس فأقل)

٢- لا يوجد دور للبيئة المدرسية عند مستوى الدلالة الإحصائية(α=0.05) في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والتخصص في البكالوريوس، وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: دور، البيئة المدرسية، الإبداع.

* أستاذ مساعد، جامعة القدس المفتوحة.

** أستاذ مساعد، جامعة القدس المفتوحة.

Abstract

This study aims at investigating the role of the school's environment in stimulating innovation among the students of the secondary level at the north of Palestine from teachers' viewpoint. To achieve the aims of the study and to test the study hypothesis, the researcher uses the analytical descriptive methodology along with a questionnaire that was distributed to the sample of the study which consisted of (250) teachers; forming (20%) of the study population.

After analysing the collected data, the study reveals the following. First, the school's environment plays a large role at the statistical level (α=0.05) in stimulating innovation among the students of that level at the defined venue in spite of the variables of the place of residency. Second, there is no role for the school's environment at the statistical level (α=0.05) in stimulating innovation among the students of that level at the defined venue from teachers' viewpoint due to variables of gender, specialization in the Bachelor's degree, experience, and social status.

Keywords: Role, school's environment, innovation.

المقدمة:

تقوم المدارس بدور مهم في تنمية الطلبة تنمية متوازنة ومتكاملة وشاملة تحقيقاً للأهداف التربوية المخططة، كما أنها تشكل الحاضنة التي تنمو فيها المواهب والإبداعات الطلابية، إذ تعمل الإدارة المدرسية على توفير مناخ تعليمي موات للعملية التعليمية ومشجع ومحفز للإبداع والابتكار، ومتسم بالديمقراطية وحرية الرأي.

وحيث إن تنمية المواهب ورعايتها، واستثارة قدرة الإبداع في التفكير والممارسة لدى الطلبة ضرورة من ضرورات التعليم الخلاق، فضلاً عن كونها حاجة ملحة للمجتمع للإسهام في التنمية بجوانبها كافة، فإن رفد البيئة التعليمية بالمقومات والعناصر الضرورية سواء كانت مادية أم بشرية لجعلها بيئة ملائمة لتنمية الإبداع، والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، يعد المهمة الرئيسة للإدارات المدرسية والقائمين على التربية والتعليم في المجتمع.

ونظراً لأهمية التعليم في إحداث نهضة شاملة في المجتمع، فإن التعليم يمثل

الطريق الأكثر نجاعة في تحقيق التقدم والإبداع، وتحفيز الطلبة على التفكير الإبداعي، مما يسهم في خلق جيل قادر على مواجهة التحديات المستقبلية، والمشكلات التي قد تعوق إحداث تنمية ونهضة اجتماعية، وعلمية، واقتصادية، وثقافية، وسياسية، والعمل على حلها بطرق إبداعية خلاقة، بعيداً عن التفكير الروتيني الرتيب، خاصة وأن الكثير من علماء النفس يرون بضرورة جعل الهدف الرئيس من التعليم في المدارس هو تعليم الطلبة كيف يفكرون بطريقة بناءة[١]، بحيث تستثير مواهبهم وقدراتهم الإبداعية وتدريبهم عليها، بما يمكنهم من إنتاج عدد من الأفكار التي ترتبط بموقف أو بمثير معين في فترة زمنية محددة، والقدرة على الانتقال من نوع من الأفكار إلى نوع آخر، بهدف الخروج بفكرة أصيلة سواءً كانت على شكل قدرة أم مهارة[٢].

وقد اتفق التربويون على أهمية دور البيئة المدرسية في تشجيع الإبداع وتنميته، والذي يتضمن الاهتمام بالجوانب المختلفة في شخصية الفرد لتمكينه من التعلم والبحث والابتكار والإبداع، فضلاً عن تحقيق النمو المتكامل والمتوازن لشخصية الفرد معرفياً ووجدانياً ونفس حركياً[٣].

ولذلك، فإن البيئة المدرسية التي تتيح للطالب إمكانية تنمية الإبداع، وحب الاستطلاع والخيال لديه، تستجيب إلى تحديات القرن الواحد والعشرين وتدفع الطلبة إلى الاستقصاء والبحث والتحري، بحيث يتمكن الطلبة من تجريب بعض الأنشطة التعليمية فعليا والتفاعل مع مكونات البيئة المحيطة بهم، وصولاً إلى تنمية تفكيرهم وسلوكهم بحيث يتحول إلى تفكير وسلوك ابداعي خلاق، قادر على ابتكار الحلول المتعددة للتحديات المستقبلية وتوليدها[٤].

والبيئة المدرسية الحديثة تشتمل على العناصر اللازمة لتفجير طاقات الطلبة الكامنة وحفز قدراتهم الإبداعية والابتكارية بحيث يصبح الإبداع والابتكار والتجديد نمطاً معتاداً في تفكيرهم وسلوكهم، بما يفضي إلى تحقيق العملية التعليمية للأهداف المخططة والمنشودة. فالتفكير الإبداعي يقود إلى الابتكار ويدعم العملية التعليمية ويمدها بالتجديد والديناميكية اللازمة وصولاً إلى النتائج المرجوة، وبخاصة أن التحديات المستقبلية وغير القابلة للتنبؤ في ظل عالم متسارع التغيير في إطار عولمة كل مناحي الحياة ومجالاتها[٥].

فالإبداع أساس التجديد والتطوير، ولا بد للبيئة المدرسية أن تتصف

بالديناميكية والحداثة حتى تتمكن من مواكبة ركب الحضارة وتساير المتغيرات التعليمية والتربوية والتكنولوجية، وتسهم في تقدم المجتمع ورفاهيته، وتساعد الفرد على تحقيق ذاته، وتطوير مواهبه وتحسين نموه الإنساني[٦].

ونظراً لأهمية دور البيئة المدرسية في تعليم الإبداع والابتكار ورعاية المبدعين والموهوبين باعتبارها الحاضنة التي تنمو فيها المواهب، ويتطور فيها تفكير الفرد، ويتدعم بالأصالة والجدة والطلاقة، فإن هذه الدراسة ستحاول تقصي دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها.

مشكلة الدراسة:

يشير الأدب التربوي في الدراسات العديدة ذات العلاقة إلى أهمية دور البيئة المدرسية في إيجاد بيئة مدرسية محفزة للإبداع والابتكار رضوان[٧]، وبلواني[٨]، والعاجز وشلدان[٩]، والشلتي[١٠]، والليثي[١١] والنوفل وقطان[١٢]، وبوفتين[١٣]، والحدابي والفلفلي والعليبي[١٤] وشانغ[١٥]، وسيمان، [١٦]، وباراك وآخرون[١٧]، وأحمد وبارسونز [١٨] وصولاً إلى تيسير العملية التعليمية وإنجاحها وبخاصة تنمية الطالب تنمية متكاملة ومتوازنة وشاملة معرفياً ونفسياً ووجدانياً ونفسحركياً وجسمياً في مدارس فلسطين كافة.

ويعتري بعض البيئات المدرسية نقص في المجالات المادية وغير المادية مما يحد من فعاليتها ويضعف دورها في تحقيق أهدافها المنشودة بما فيها تحفيز الإبداع والابتكار والكشف عن الموهوبين وتنمية مواهبهم، إذ تتصف بعض البيئات المدرسية بالنمطية والتقليدية وتهتم بتزويد الطالب بالمعلومات بأسلوب التلقين خلافاً للمدارس الحديثة التي تتميز ببيئات مدرسية مشوقة ومحفزة للإبداع والتفكير الإبداعي[١٩].

وبذلك، فإن إيجاد بيئة مدرسية محفزة للإبداع تساعد على اكتشاف المواهب وتنميتها يمثل ضرورة ملحة للمجتمع بهدف إيجاد جيل جديد قادر على الإبداع والابتكار وإنتاج الحلول المتعددة والمتنوعة للمشكلات وتوليد الأفكار بما يسهم في الوصول إلى حلول خلاقة مبدعة للمشكلات التربوية.

وعليه، فإن جهود الإدارة المدرسية والقائمين على النظام التعليمي، يجب أن تركز على رفد البيئة المدرسية بالعناصر الضرورية لتحفيز الطلبة على التعلم والإبداع واتقان التفكير الإبداعي بهدف

تحقيق الأهداف التربوية المخططة بما فيها إيجاد الطالب المبدع الخلاق وتنميه بشكل متكامل ومتوازن وشامل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لأهمية البيئة المدرسية باعتبارها وسيلة وأداة لتشجيع الطلبة على الإقدام على التعلم والتعليم بإيجابية وفاعلية، فإن هذه الدراسة ستحاول الكشف عن دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها.

وبناءً على ذلك واستناداً إلى تصورات الباحث حول مشكلة البحث والملاحظات التي رصدها بحكم عمله واتصاله المباشر مع بعض المدارس في فلسطين، فإن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟

أسئلة الدراسة:

١- ما دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص في البكالوريوس، مكان السكن، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عما إذا كان هناك دور للبيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟

٢- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين يعزى إلى متغيرات (الجنس، والتخصص في البكالوريوس، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من النتائج المرجوة والفوائد المبتغاة من هذه الدراسة، فضلاً عن أهمية موضوع الدراسة بهدف الانتقال بعملية التعليم والتعلم التقليدية إلى

نمط عصري يعمل على استثارة قدرات الطلبة وإبداعاتهم وتنمية مواهبهم في إطار بيئة تعليمية فيزيقية ونفسية واجتماعية مشجعة على الإبداع والابتكار بهدف تحقيق الأهداف التربوية الشاملة في إحداث تنمية شاملة ومتوازنة ومتكاملة للطالب في مختلف الجوانب. إذ تضطلع المدرسة بدور مفصلي في تحقيق هذه الأهداف التي يتطلع المجتمع بكل مؤسساته وفئاته إلى إنجازها، ففي المدرسة يتلقى الطلبة تعليمهم، وفيها يمارسون نشاطهم التفاعلي مع المعلمين والطلبة في إطار مكوناتها المادية وغير المادية.

ولذلك، فإن الباحثان يتطلعان إلى أن يستفيد أصحاب القرار في مديريات التربية والتعليم ومختلف الدوائر المسؤولة عن إدارة التعليم في فلسطين في زيادة فاعلية البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع والابتكار لدى الطلبة والانتقال بالتعليم فيها إلى تعليم جاذب، ومحفز للإبداع والابتكار، ومشجع للمواهب، وعميق، وممتع للطلبة بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة كافة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية محافظتي قلقيلية وطولكرم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، واقتصرت الدراسة على دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، كما اعتمد الباحثان مقياس تفسير النتائج النسبي بحيث تعد الدرجة العليا أكثر من (٣,٦٦) والتي تعادل بالنسبة المؤوية (٧٣,٢٪) درجة عالية، (٢,٣٣-٣,٦٦)، والتي تعادل (٤٦,٦-٧٣,٢٪ درجةً متوسطة، وأقل من ٢,٣٣ والتي تعادل بالنسبة المؤوية ٤٦,٦٪ درجةً دنيا، مما قد يكون أثر ذلك على درجة التأثير للبيئة المدرسية، إلا أن التأثير يبقى قائماً.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصف التحليلي لملاءمته أغراض الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

- **البيئة المدرسية**: كل ما يحيط بالطالب داخل المدرسة من مكونات مادية وغير مادية، تؤثر فيه سلباً أو إيجاباً، وتشمل المبنى المدرسي بجميع مكوناته والأفراد بمختلف تخصصاتهم ووظائفهم، وأدوارهم والعلاقات التي تربط بعضهم بعضاً، والأنظمة الرسمية مكتوبة أو غير مكتوبة والمنهج المدرسي المرئي والخفي والبيئة النفسية والاجتماعية فيها[٢٠].

- **الدور**: مهام يقوم بها تنظيم أو قطاع أو مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع[٢١]. كما يمكن تعريفه بأنه السلوك

المرافق للمركز والذي يتوقعه الآخرون ممن يحل في ذلك المركز[٢٢].

- **المدرسة**: مؤسسة تنفذ الأهداف التي يتبناها المجتمع ويرسمها لنفسه وفقاً لخطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطة متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها، وهي وسيلة وآلة ومكان في آن واحد، حيث ينتقل الفرد بوساطة تلك الآلة من حياة يتمركز فيها حول ذاته إلى حياة يتمركز فيها حول الجماعة[٢٣].

- **الإبداع**: إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد، سواء أكان فكراً أم عملا[٢٤]، ويمكن تعريفه بأنه الكشف عما هو موجود بالأصل أو الربط بين أمور موجودة في الواقع، فهو ليس عملية اختراع لشئ جديد فقط، بقدر ما هو طريقة للتعامل مع المعلومات والموارد والطاقة الموجودة لإيجاد طرق جديدة في العمل أو حل المشكلات أو ربط الأفكار بعضها بعضاً[٢٥].

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه إنتاج شيء جديد وأصيل يُضاف إلى رصيد التعلم أو تطوير ما هو قائم حاليا ليبدو جديداً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

تعد البيئة المدرسية الحاضنة التي تطلع بدور رئيس في رعاية الطلبة وتربيتهم على الإبداع والكشف عن مواهبهم واستثارة قدراتهم بهدف تزويدهم بالمهارات اللازمة لتمكينهم من أداء الأدوار المنوطة بهم، فالمدرسة تنوب عن المجتمع في رعاية أبنائه وتعمل على توفير العوامل الضرورية بما فيها التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لتعزيز قدرة الطلبة الإبداعية وتنمية مهاراتهم ومواهبهم[٢٦].

وحتى تحقق المدرسة أهدافها وتكون قادرة على الاضطلاع بالدور المنوط بها، فإن الإدارة المدرسية تعمل على توفير البيئة المدرسية الملائمة القادرة على تحفيز الطلبة على الإبداع وتعليمهم الإبداع والتفكير الإبداعي من خلال تبنيها البرامج التربوية والتعليمية الكفيلة والقادرة على تعليم الطلبة وفق أحدث الطرائق التدريسية، إضافة إلى تمكين البيئة المدرسية من بناء علاقات إيجابية مع جميع أطراف العملية التربوية وحفز الآخرين وتفحص حاجاتهم وإشباعها، كما تعمل على تطوير أدائها بما يمكنها من التكيف مع كل المستجدات والظروف المحيطة، والاستفادة القصوى من المجتمع المحلي، وخبراته ومصادره باعتبارها عوامل تشجع المدرسة لتبني خطط وبرامج ملائمة لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى طلبتها[٢٧].

وتقوم البيئة المدرسية بدور فاعل في رعاية إبداعات الطلبة واكتشاف مواهبهم وتشجيعها، بهدف مواكبة الدول المتطورة ومسايرتها، وامتلاك ناصية العلم بما يمكنهم من إحداث تنمية شاملة قادرة على مواجهة متطلبات الحياة الكريمة لأفراد المجتمع.

ويمثل التعليم القاعدة الرئيسة للتقدم العلمي، إذ إن تجارب دول عديدة تؤكد أن إحداث نقلة نوعية في التقدم الحضاري والعلمي، يتطلب إصلاح نظام التعليم وتطويره بشكل عام والمنهاج التعليمي بشكل خاص، كما حدث في كل من كوريا الجنوبية والهند والصين[٢٨].

وحيث إن القدرات الإبداعية للطفل وأن عملية تشكيل شخصية الطفل نفسياً وعقلياً بما فيها عناصر التفكير بحيث تكتسب شخصيته قوامها وانسجامها تبدأ بالظهور في سنينه الأولى، فإن دور البيئة المدرسية يصبح عاملاً فعالاً في تشكيل شخصية الطالب وتفكيره الإبداعي من خلال اكتشاف قدراته الإبداعية وتوظيفها مستقبلاً في أعمال وأفكار إبداعية[٢٩].

وبذلك يتضح مدى أهمية البيئة المدرسية في رعاية الطلبة وتنمية مواهبهم واستثارة قدراتهم الإبداعية وتنميتها وإمدادهم بمهارات التفكير الإبداعي من خلال عناصرها المادية، وغير المادية وضمان عمل كل مكوناتها بفاعلية، بهدف جعلها بيئة مدرسية شائقة، وملائمة لانجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وبخاصة رعاية إبداعات الطلبة والموهوبين، واستثارة قدراتهم الإبداعية، بحيث تشجع البيئة التعليمية المبدعين وتستقطبهم وتساعدهم على تطوير أفكار إضافية وأساليب منتجة وفاعلة للمدرسة والطلبة والمعلمين على حد سواء.

أهمية البيئة المدرسية:

يشير مفهوم البيئة المدرسية إلى الإطار البيئي الذي تعمل فيه المدرسة بجميع مكوناتها المادية من مبان ومرافق خدمية وصفوف دراسية وأدوات وأجهزة وما شابه إضافة إلى مكونات غير مادية كالأنظمة واللوائح الناظمة للعمل التربوي داخل المدرسة والذي يحكم علاقات الأفراد فيها، فضلاً عن المناخ التنظيمي والمدرسي العام والعلاقات والتفاعلات الانسانية بين الطلبة ومعلميهم، وبين الطلبة أنفسهم، وبين المعلمين والإدارة المدرسية.

وقد عرفها هوي ومسكل[٣٠] بأنها مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز مؤسسة تعليمية عن غيرها والتي تؤثر على

سلوك كل عضو فيها، أما سكيرمان[٣١] فقد أشارت إلى أنها تمثل الجو السائد في المدرسة والاتجاهات والتفاعلات التي تحدث بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة، وتؤثر في سلوكهم تجاه بعضهم بعضاً.

وتتضمن البيئة المدرسية بجزأيها المادي والمعنوي العلاقات بين الطلبة من جهة ومعلميهم من جهة أخرى وبين المعلمين والإدارة الصفية والإدارة المدرسة ومختلف الموارد المادية ومرافق المدرسة كافة، إذ إنها تؤثر جميعاً في مخرجات العملية التربوية كمّاً ونوعاً[٣٢].

وتشمل البيئة المدرسية جملة الخصائص التي يدركها العاملون في المدرسة بما تميز بيئتها عن غيرها، وتؤثر فيهم وتستثير دوافعهم وتحدد سلوكهم، فضلاً عن الأنظمة والتعليمات واللوائح الناظمة للعمل المدرسي وتفاعل عناصرها معاً، بما يتضمن تحقيق الأهداف التربوية المخططة، وبخاصة المخرجات التعليمية في إطار بيئة مدرسية تدعيمية إيجابية تستثير إبداعات الطلبة وتمكن المعلمين من اكتشاف وتشجيع مواهبهم، باستخدام أنماط تعليمية فعالة كالتعليم التفريدي والعصف الذهني والتعلم التبادلي والتعلم التعاوني، فضلاً عن توافر بيئات تعليمية مرنة تتيح للطلبة ممارسة الأنشطة غير المنهجية، ويحسون فيها بالثقة والاحترام، وبذلك ترتفع معنوياتهم وتسود بينهم علاقات اجتماعية متماسكة وتفاعلات إنسانية إيجابية[٣٣].

مفهوم الإبداع:

أشتقت كلمة الإبداع من بدع الشيء وتعني أنشأه وبدأه، والبدع: الشيء الذي يكون أولاً والبديع: المحدث العجيب وأبدع الشيء أي اخترعه لا على مثال[٣٤] ويقصد بالإبداع القدرة على الخلق والإيجاد[٣٥] فالإنسان يبدع من عناصر ومواد يملكها لا إيجاد من العدم[٣٦].

أما عبدالغفار[٣٧]، فقد بين أن الإبداع هو تلك العملية التي يمر بها الفرد عندما يواجهه مواقف ينغمر فيها وينفعل بها ويعيشها بعمق، ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، وبما يؤدي إلى تحسين هذه الذات، وتكون استجابة منفردة إبداعية.

فقد أشار حبيب[٣٨] إلى أهمية توفير المناخ الملائم للإبداع من حيث الوسط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والمناخ التربوي والمدرسي، فالظروف التي يعيشها الفرد أو يتواجد فيها قد تسهل أو تعوق ظهور الإبداع.

أما وهبة[٣٩] فيرى أن الإبداع سلسلة من النشاطات المختلفة والموجهة نحو هدف

محدد، وهذه النشاطات تمكن العقل من تكوين علاقات جديدة وإحداث شيء جديد على غير مثال مسبوق شريطة أن يكون هذا الانتاج الجديد مفيداً للفرد والمجتمع، أي أن الإبداع يعني قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع، مما يؤدي إلى التقدم. وبذلك تتفق مع عبدالفتاح[٤٠] في أن الإبداع يعني الربط بين أمور موجودة في الواقع.

البيئة المدرسية والإبداع:

تعد البيئة المدرسية عنصراً رئيساً في جذب الطلبة للدراسة والتعلم، كما تعد العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية، ففيها تحدث التفاعلات الاجتماعية والإنسانية، وفيها يتعلم الطلبة قيمهم، ويُصقل فيها سلوكهم وتنمو من خلالها شخصياتهم.

وتتصف البيئة المدرسية الفاعلة بخصائص ملائمة لانجاح العملية التربوية وإمداد المجتمع بمخرجات تعليمية قادرة على الاطلاع بدورها في إحداث التنمية المرغوبة في المجتمع وذلك من خلال تهيئة الجو المدرسي العام وتوفير مستلزمات نجاح العملية التربوية من معلمين أكفياء وأدوات ووسائط تعليمية، وأجهزة ومختبرات، وتفاعل إنساني يقوم على احترام الطالب وقدراته، ومساعدته على تحقيق نمو متوازن وشامل ومتكامل معرفيا ونفسيا ووجدانيا، بما يضمن تفجر طاقات الطلبة وقدراتهم، واستثارة إبداعاتهم، واكتشاف مواهبهم وتنميتها. فالبيئة المدرسية الإبداعية تعمل على تنمية تفكير الطلبة وأدائهم التعليمي، بهدف الوصول إلى تعويدهم على التفكير الإبداعي وإيجاد جيل مبدع خلاق.

ولذلك، فإن الإدارة المدرسية مطالبة بتوفير بيئة مدرسية تشمل العناصر الضرورية بما فيها طرائق التدريس الملائمة والهادفة إلى إحداث تغيير شامل وعميق في سلوك الطلبة التعليمي، ليصبحوا أكثر قدرة على استثارة طاقاتهم، وإمكانياتهم الذاتية، واستثمارها بشكل إبداعي وخلاق إلى أقصى درجة ممكنة[٤١].

وحتى تكون البيئة المدرسية ملائمة للإبداع والابتكار، فإن الإدارة المدرسية مطالبة بتوفير نسق تربوي خاص، يستند إلى منظومة قيمية متفقة ومتناغمة مع النظام الاجتماعي العام، بحيث تتضمن صلاحية أو ملاءمة غرفة الصف للتعليم والإبداع وجعل البيئة المدرسية آمنة تشجع على الإبداع والتفوق والإنجاز، وتوفر عوامل مثيرة للتعليم بما يساعد الطلبة على النمو

والشعور بالأمن والاحترام والتقدير، وتستثير طاقاتهم الإبداعية وتكشف عن مواهبهم، وتستخدم التكنولوجيا والتقنيات الحديثة أداة للتعليم لتنمية الإبداع والتفوق، وتعمل على تطوير المناهج من حيث المحتوى والمضمون، إذ يمثل المنهاج الدراسي وسيلة التربية في تحقيق أهدافها، بما فيها تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة(٤٢).

وبالإجمال، فإن المدرسة الحديثة تضطلع بدور رئيس في رعاية الناشئة، وتربيتهم وتنمية مهاراتهم، وإمدادهم بالوسائل الكفيلة باستثارة طاقاتهم الإبداعية وتعليمهم التفكير الإبداعي الخلاق، خاصة وأن التحديات المستجدة في عصر اليوم تتطلب قدرة على الإبداع، وقد أصبحت ضرورية لمساعدة الطلبة على التكيف مع محيطهم المحلي والعالمي، بما يمكنهم من مواجهة التحديات المستقبلية التي يصعب التنبؤ بها في ظل عالم يتغير بتسارع كبير بفعل التكنولوجيا وثورة المعلومات.

أهمية تعلم الإبداع:

تظهر الحاجة جلية واضحة لتعليم الطلبة بطريقة تستثير قدراتهم الإبداعية، وتستخرج طاقاتهم، وتكشف عن مواهبهم، كما أن تعليم الطلبة التفكير الإبداعي في ظل التطورات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة أصبح ضرورة ملحة، فالطالب المبدع يظهر قدراته الإبداعية، ويُعمل عقله ويعتمد على البصيرة ويستعين بخبرات الآخرين لتحقيق إنجاز جديد في مناخ إبداعي يسوده الحرية واحترام آراء الآخرين.

وحتى يتسنى للمجتمع إتاحة الفرصة لظهور إبداعات الطلبة والتكيف مع المحيط الاجتماعي، فلا بد من صياغة نظام تعليمي يقوم على الحرية والتعليم المتمركز حول الطالب، بما يمكن عناصر العملية التعليمية من أداء الأدوار المنوطة بها بحرية، ويشجع الطلبة على إظهار قدراتهم الإبداعية في إطار بيئة تعليمية ملائمة، وبخاصة المعلم المبدع والمنهاج الدراسي المتطور القائم على استثارة الإبداع لدى الطلبة المبدعين، ومن ثم تعليمهم التفكير الإبداعي ليكون نمطا معتادا في التفكير لديهم(٤٣).

ويمكن للبيئة المدرسية استخدام استراتيجيات تعليمية عديدة لتنمية مهارات الإبداع لدى الطلبة وتشجعهم على التفكير الإبداعي من خلال استراتيجيات عديدة(٤٤):

١- استراتيجية العصف الذهني: وتعد من استراتيجيات التدريب الجمعي الفاعلة في تطوير الإبداع عند الطلبة، بحيث تتضمن هذه الاستراتيجية إنتاج معلومات جديدة تتميز بالأصالة مع التركيز على نوع الأفكار والنتاجات التي تتصف بالغزارة وعدم المحدودية.

٢- حل المشكلات الإبداعية: يقوم حل المشكلات الإبداعية على التوازن والتكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، إذ يركز التفكير الإبداعي على توليد علاقات ذات معالم جديدة ومفيدة. ولذلك فإن تريفنج[٤٥] أشار إلى مكونات حل المشكلات الإبداعية التي تتمثل في فهم التحدي، والتحضير للانتاج وتطوير الأفكار، ومن ثم التخطيط لأسلوب العمل.

٣- حل المشكلات المستقبلية: ويستخدم هذا البرنامج الإثرائي لمختلف المراحل العمرية، إذ ينبغي على الطالب تطوير مهارات التفكير الضرورية لمواكبة التغيرات العالمية، وأن يتعلم كيفية التعامل مع المشكلات المستقبلية، وحلها بطرق إبداعية.

٤- تآلف الأشتات: ويقصد به ربط عناصر مختلفة لا يوجد بينها علاقة ظاهرية باستخدام المجاز، والتشابه وفق إطار منهجي بهدف الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات، فرؤية هذه العلاقة تمثل سمة مميزة للمبدع الحقيقي، من خلال استراتيجيتين هما: النظر إلى الغريب على أنه مألوف، والنظر إلى المألوف على أنه غريب[٤٦].

٥- استراتيجيات سكامبر (SCAMPER): وهي استراتيجيات تستخدم لمساعدة التلاميذ على توليد أفكار جديدة أو بديلة، فضلاً عن أنها أداة تدعم التفكير المتشعب، وتساعد التلاميذ على طرح أسئلة تتطلب منهم التفكير المتعمق وتشمل هذه الاستراتيجية:

التبديل والتجميع والتكييف والتعديل واستخدامات أخرى والحذف والعكس والإعادة، ويشار إلى أنه ليس من الضروري استخدام جميع الخطوات السابقة، وإنما يمكن استخدام الطرق التي تتناسب وتعليمات الدرس أو الموضوع أو النشاط أو الفكرة، وسميت إستراتيجية سكامبر SCAMPER باستخدام الأحرف الأولى لخطواتها باللغة الإنجليزية، والتي تعني التبديل والتجميع والتكييف والتعديل

واستخدامات أخرى والحذف والعكس والإعادة على التوالي:

-(Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put to other use, Eliminated, Rearrange – Reverse)

وبذلك يتبين أن العملية الإبداعية، عملية معرفية ذهنية ذات مراحل متعددة تبدأ باستشعار المشكلة أو الإحساس بها، وفترة العمل العقلي، والاستغراق، والاندماج العميق في المشكلة، وفترة الاحتضان، وفترة الإشراق، وفترة التفاصيل، وفترة تنقية الفكرة[٤٧]، في حين لخص الألوسي[٤٨] مراحل الإبداع بخمس خطوات هي: الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، والفرضيات، والولادة، والتقويم.

التربية الإبداعية:

يقصد بالتربية الإبداعية، تلك العملية التي تعمل على تنمية جوانب شخصية الفرد الاجتماعية بحيث تصبح مرنة ومتقلبة لذاتها، ومستقلة وقادرة على الاكتفاء الذاتي والحساسية تجاه المشكلات، فالشخصية الاجتماعية بفعل تأثير البيئة المدرسية الحديثة المتحررة من النمط التقليدي الجامد، تصبح متميزة بارتفاع مستوى طموحها، وتعدد ميولها، وتميزها في امتلاك القدرات المكونة للإبداع -الطلاقة والمرونة والأصالة والإتقان والمحافظة على الاتجاه- بالصورة التي تحقق لهذه الشخصية القدرة الإبداعية على العمل المنتج الهادف في جميع المجالات، وبما يتماشى مع مواهبها.

وتعمل التربية الإبداعية على تغيير نمط التعليم بما يكسب الطالب قدرات إبداعية تمكنه من إتقان التفكير الإبداعي من خلال إحداث تغيير في طريقة التعلم، والتعليم الشكلي التقليدي، والذي يهدف إلى تمكين الطلبة من إتقان مهارة حفظ المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين بصرف النظر عن مدى تأثيرها في شخصية المتعلم أو فائدتها العملية[٤٩] كما أن تعزيز فرص التربية الإبداعية يتطلب تهيئة المناخ الملائم لأدوار فعالة للعاملين في المدارس[٥٠].

ويُعد استخدام المعلمين للطرق الحديثة في التعليم، كالتعليم الاستكشافي وطرائق حل المشكلات وطرائق التحدي والعصف الذهني والتعلم التعاوني، ضرورة ومكوناً أساسياً من مكونات المدرسة الإبداعية[٥١]. كما ينبغي أن يكون المعلم فيها ميسراً، ومرشداً لا ملقناً، وأن يكون متعلما باستمرار يسعي إلى تنمية معرفته بمجتمعه وطلابه، وبالأساليب الملائمة التي تحث الطلبة وتدفعهم إلى التعلم الذاتي،

وبث الثقة في نفوسهم، وإكسابهم مهارات كيفية التعلم، بما يمكنهم من النجاح وتحقيق ذواتهم[٥٢].

وتساعد البيئة المدرسية الملائمة على كشف مواهب الطلبة وتشجيعها، وتنمية الإبداع لديهم من خلال ملاحظة سلوك الطلبة، وممارساتهم في المدرسة والصف ومن خلال الأنشطة الاستكشافية التي يعدها المعلمون لهذا الغرض[٥٣].

وفي ضوء ما تقدم، تتبين أهمية دور البيئة المدرسية وإسهامها في توفير الشروط اللازمة للتربية الإبداعية، وأنه لا بد أن تتصف بجملة من الصفات حتى تكون بيئة مدرسة محفزة للإبداع والتفكير الإبداعي، فهي بيئة مدرسية تعمل على تدريب الطلبة على مهارات التفكير الشامل المتمركز حول تنظيم الموقف للوصول إلى أفكار جديدة، مع العمل على تطوير أنشطة العمل التعاوني بين الطلبة، وتشجع العاملين فيها على استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، وتدريب الطلبة عليها، وتوفر التدريبات المصورة واللفظية في حل المشكلات التعليمية، والعمل على توفير الأنشطة التربوية التي تعتمد على الحاسوب لتدريب الطلبة على مرونة التفكير، وتتيح للمعلمين استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية، مما يفعل دورها، ويثري البيئة التعليمية المحيطة بالطلبة، وتنمي مهارات التقويم الذاتي للطلبة وتدربهم على الدقة في الأداء الأكاديمي(التعليمي)، وتنمي جوانب المغامرة لدى الطلبة عن طريق المشاركة في المناسبات القومية والاجتماعية، وإيجاد فرص التنافس بين الطلبة المبدعين في انتاجهم الإبداعي المتصل بهذه المناسبات، وتكرس أساليب الحوار والإقناع، واحترام الرأي والرأي الآخر، وتضع أسس وأدوات للحوار بين العاملين في البيئة المدرسية، والعمل على تنمية قيم التعاون بين الطلبة. وتنتج الفرص التعليمية المعتمدة على أسلوب حل المشكلات داخل الصفوف، والتقليل من التدريبات الروتينية، والتركيز على مهارات التفكير الإبداعي، بما فيها التفكير التباعدي، ومهارات حل المشكلات، وتكون فيها البيئة الصفية سمحة ومرنة، يسودها الاحترام المتبادل، ومناخ صفي تدعيمي جاذب للتعلم والتعليم، ومناخ اجتماعي إيجابي. كذلك فهي تعمل على تجميع الطلبة المتفوقين في ركن واحد في الصف المدرسي (فترة من الوقت أو طول الوقت) للتدريب على إبداعاتهم

وتزويد المتفوقين مقررات دراسية اختيارية غير مقررة للطلبة الآخرين، وتتيح الفرص للطلبة المتفوقين لحضور حصص دراسية في الصفوف الأعلى، كما تهتم البيئة المدرسية الإبداعية بالأنشطة اللاصفية بين الطلبة المبدعين، حيث يمكن تكليفهم بدراسة مقررات إضافية باللغات الأجنبية، وبرمجة الحاسبات الآلية، وزيارة المكتبات العامة(٥٤).

ويُعد التفكير الإبداعي ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة بسبب اتساع التغيرات وتعددها، مما يخلق مشكلات معقدة أمام الناشئة، لذلك فتعلم طريقة التفكير الإبداعي يمثل ضرورة لهم بهدف تمكينهم من حلها، ومواجهة المشكلات المستقبلية التي تتطلب قدرات عالية للفرد، ليتمكن من مواكبة تحديات الإبداع، وتلبية متطلباته، بما فيها إكسابه القدرات الإبداعية اللازمة لتمكينه من تعلم التفكير الإبداعي وممارسته وإتقانه.

ويمكن إجمال القدرات المكونة للإبداع والتفكير الإبداعي بالآتي(٥٥):

١- **الطلاقة**: وتشمل عملية الطلاقة الإبداعية إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، وتقاس بحساب عدد الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة مع أداء الآخرين، وتشمل الطلاقة: الطلاقة اللفظية، وطلاقة الأشكال، وطلاقة الرموز، وطلاقة المعاني والأفكار، وطلاقة التداعي، والطلاقة التعبيرية.

٢- **المرونة**: تُعد المرونة الإبداعية إحدى قدرات العمليات المعرفية باعتبارها تفكيراً تباعدياً، فهي تفكير يعتمد على الفئات كناتج أو مستوى للمعلومات من ناحية، وعلى الوجهة التباعدية للحل من ناحية أخرى، كما أنها مرادفة للتلون العقلي بحيث يكون الشخص قادراً على تغيير حالته الذهنية لكي تتناسب مع الموقف، وتشمل المرونة التلقائية التي يقصد بها إصدار أكبر عدد ممكن من الأنواع المختلفة من اتجاهات الأفكار التي ترتبط بمشكلة أو موقف مثير، إذ يكون المبدع تلقائيا عندما يصدر أفكاراً متعددة ومتنوعة في مجالات متعددة ومختلفة، إضافة إلى المرونة التكييفية والتي تعني قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها، وبذلك يكون الفرد قد تكيف مع أوضاع المشكلة، ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة، فكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يناسب الموقف، تطورت لديه المرونه التكييفية الإبداعية.

٣- **الأصالة**: ويقصد بها الانتاج غير المألوف للطالب، والفكرة الأصيلة هي الجديدة التي لم يسبقه أحد إليها.

٤- **الحساسية للمشكلات**: إذ يشير إليها نشواتي[٥٦] بأنها القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص أو الفجوات في الموقف المثير، ويرتبط بهذا المفهوم سيكولوجية العطر حيث إن الفرد لا يشم عادة رائحة نفسه نتيجة التعود.

٥- **إدراك التفاصيل**: تشتمل على إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية، وتنتمي هذه القدرة إلى التفكير التفريقي أو التشعبي الذي يطلب فيه من الطالب أجوبة مبتدئا بالمعلومات المقدمة إليه[٥٧].

٦- **المحافظة على الاتجاه ومواصلته**: تتضمن هذه القدرة استمرار الفرد بالتفكير في المشكلة لفترة طويلة من الزمن حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة، ذهنيا، وخياليا، ومنطقيا.

مستويات التفكير الإبداعي:

تمر العملية الإبداعية باعتبارها عملية ذهنية بمجموعة من المراحل المتتابعة والمتدرجة ذات مستويات أربعة تتمثل في مستوى العمل الذهني الذي يشمل الاستغراق والاندماج العميق في المشكلة، وهو عملية تتحدد ملامحها بإشغال الذهن بالموضوع الذي يفكر فيه الفرد، ومستوى الاحتضان الذي يجري فيه تنظيم المعلومات، والخبرات المتعلقة بالمشكلة واستيعابها، ويمثلها بشكل مناسب بعد استيعاب العناصر المتعلقة التي ترتبط بالموقف أو المشكلة، تمهيداً لحالة الإبداع أو الظهور بحالة فريدة، وقد تكون هذه الفترة قصيرة أو طويلة، وقد يظهر الحل فجأة دون توقع وبشكل مفاجئ، ومستوى الإشراق أو الإلهام، والذي يشير إلى مستوى التفكير إلى مرحلة الشرارة الإبداعية أو الإلحاح أو الحث الإبداعي. فضلاً عن مستوى الوصول إلى التفاصيل الذي يجري فيه تنفيذ الأفكار، وتوليد الحلول، والبدائل حتى الوصول إلى وضع يرضى عنه المبدع، ويرى بعضهم أنه يمثل مرحلة التحقيق، التي يقصد بها تجريب الحل واختباره والتحقق من فائدته، ويطور الفرد في هذه المرحلة حالة القبول للمنتج الإبداعي[٥٨].

ويعد التفكير إبداعياً إذا توافرت فيه الأصالة، والندرة، والجودة، والمرونة والاستقلالية والضبط الذاتي، ويقل تكراره في سياقات مختلفة، وإذا عكس تنوعا في طرق التعبير عن الانفعالات، وعبر فيه الطالب عن اندفاع وحماسة نحو التقصي والاكتشاف، فضلا عن التنوع والقدرة على

معالجة مجموعة كبيرة من الأفكار، وقدرة عقلية عامة أكاديمية متخصصة ومعرفية، وتضمن عمليات عقلية عليا من التفكير، وتلقائية ودافعية ذاتية، واتصف الفرد فيها بتعدد الأفكار وتدفقها، وكان بديهيا حسيا في تفكيره، يستند إلى أدلة وبراهين، ويعكس قدرة على صياغة فرضيات، وقدرة متعددة في مجالات الحس والحركة، ويعكس العلاقة بين السبب والنتيجة[٥٩].

وقد ربط علماء النفس التربويون بين الذكاء والإبداع، وأكدوا وجود علاقة إيجابية بين التفكير الإبداعي والعمليات الذهنية، فقد كشفت نتائج بعض الدراسات أن الأفراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الإبداع يميلون إلى امتلاك مستوى فوق المتوسط من حيث الذكاء، وبذلك فلا بد من وجود مستوى معين من الذكاء لدى الأفراد حتى يصبحوا مبدعين. ويرى بعض الباحثين أن قيمة العلاقة بين قدرتي الإبداع والذكاء تنخفض بدرجة كبيرة بعد نسبة ذكاء (١٢٠)، وذلك يتضمن أن ارتفاعاً مماثلاً لدرجات الذكاء فوق هذه النسبة سوف لا يتبعه بالضرورة ارتفاع في درجات الإبداع المقاسة باستخدام اختبارات الإبداع[٦٠].

ثالثاً: الدراسات السابقة:

١-الدراسات العربية:

هدف النوفل وقطان[٦١] في دراستهما إلى فحص إمكانية المنظومة التعليمية وقدرتها في تشكيلات هيئة التعليم التقني (الموصل) لاستنهاض القيم الإبداعية لدى العاملين فيها، إضافة إلى التعرف إلى أي درجة يمكن لتلك المنظومات أن تحدد القيم الإبداعية الأكثر تأثيراً في ميدان حركتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية في تشكيلات هيئة التعليم التقني (الموصل)، وتكونت عينتها من عدد من رؤساء الأقسام العلمية وبلغت ٥٠ فرداً، وباستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات والمنهج الوصفي لتحليل البيانات توصلت الدراسة، إلى وجود درجة مرضية جداً من القيم الإبداعية في المنظومة عينة الدراسة وفقاً لإجابات عينة الدراسة.

وهدفت بوفتين في دراستها[٦٢] إلى الكشف عن درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في محافظتي حولي ومبارك الكبير في العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، والبالغ

عددهن (٣٣٠) معلمة، واستخدمت الباحثة استبانتين واحدة لقياس درجة إسهام مديرة الروضة في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات واستبانة الولاء التنظيمي للمعلمات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبتحليل البيانات أظهرت الدراسة أن درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت كانت متوسطة، وأن درجة الولاء التنظيمي كانت متوسطة أيضاً. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠.05) بين درجة إسهام المديرات في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات ودرجة الولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات، وكذلك وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية في درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغيرات (الخبرة، الحالة الاجتماعية). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠.05) في درجة الولاء التنظيمي للمعلمات من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير الخبرة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠.05) في درجة الولاء التنظيمي للمعلمات من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

وقد هدف الحدابي والفلفلي والعليبي[٦٣] في دراستهم للتعرف إلى مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية -مدينة حجة اليمنية، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء) في كلية التربية مدينة حجة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم اختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والذي ترجمه إلى العربية فؤاد أبو حطب وعبدالله سليمان، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية ضعيف، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعا لمتغيرات (الجنس) لصالح

الاناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير الإبداعي، والناقد تبعا لمتغير التخصص (كيمياء، فيزياء، أحياء).

وقد حاول العاجز وشلدان[٦٤] التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) معلماً بنسبة (١١٪) من المجتمع الأصلي البالغ (٣٤١٦) معلماً. وبتحليل البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص في البكالوريوس)، كما جاءت الفقرة الخاصة بتوثيق العلاقة بين المعلمين على أساس من التسامح والجدية في العمل في المرتبة الأولى، تليها الفقرة التي تنص على تشجيع القيادة المدرسية على إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية، ثم الفقرة التي تنص على تنظيم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "تخصيص ميزانية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع".

وتناولت الليثي[٦٥] في دراستها التدريس الإبداعي وأثره على كل من القدرات الإبداعية ومستوى الأداء للطالبة المعلمة، والتعرف إلى مستوى أداء الطالبة في مهارة تنفيذ التدريس وبناء اختبار وبطاقة ملاحظة لقياس القدرات الإبداعية للطالبة المعلمة في درس التربية الرياضية. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي باختيار عينة تجريبية وأخرى ضابطة ومقارنة نتائجهما بعد إخضاعهما لاختبار قبلي وآخر بعدي من حيث أدائهما بعد التدريس الإبداعي. وتكون مجتمع الدراسة من(٢٢٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة في العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م، وتكونت عينة الدراسة من ست طالبات في المجموعة التجريبية وست طالبات في المجموعة الضابطة من الطالبات التي تشرف عليهن وتدرسهن الباحثة نفسها، وأما المجموعة الاستطلاعية فقد بلغت عشرين طالبة. كما استخدمت الباحثة برنامج الإبداع التدريسي

واختبار القدرات الإبداعية للطالبة المعلمة وبطاقة ملاحظة الإبداع في الجزء التنفيذي لدرس التربية الرياضية، التي أعدتها الباحثة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإبداع التدريسي باستخدام مواقف التدريس يؤثر إيجابياً على تنمية القدرات الإبداعية وتحسين المهارات التدريسية في تنفيذ الدرس، فضلاً عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القدرات الإبداعية ومستوى الأداء بعد تطبيق البرنامج، وأن هناك علاقة بين إبداع الطالبة أثناء الدرس ومستوى أدائها.

وهدفت الشلتي[٦٦] في دراستها إلى التعرف على منظومة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. وقد قدمت الدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية، من جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمة من معلمات التربية الفنية للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(٢٠٠٩م) بنسبة (٥٠٪) من المجتمع الأصلي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات، والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها. وبتحليل البيانات أظهرت الدراسة أن هناك دوراً للمدرسة في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية بدرجة متوسطة. وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخدمة، التخصص والدورات التدريبية)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين جميع العناصر التي تسهم في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في السعودية.

وتناولت بلواني[٦٧] في دراستها دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، وهدفت إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس

الحكومية في محافظات (نابلس وطولكرم وقلقيلية وجنين وطوباس وسلفيت)، كما سعت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المبحوثين تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص في البكالوريوس ومكان العمل). وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) مديراً ومديرة وبنسبة (٥٠٪) من المجتمع الأصلي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات من المبحوثين، وبتحليل البيانات توصلت الدارسة إلى أن متوسط دور الإدارة المدرسية في جميع المجالات كان كبيراً وبنسبة(٧٦,٤٪)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المبحوثين نحو دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المدير، ومكان العمل)، بينما كان هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

وحاولت عبدالفتاح[٦٨] تقصي دور الإدارة المدرسية في تنمية البيئة الإبداعية لمواجهة تحديات مدرسة المستقبل في مصر- دراسة ميدانية إلى محافظة السويس. وقد هدفت الدراسة التعرف إلى واقع المدرسة في مصر وأهم التحديات التي تواجهها في الوقت الحاضر والوقوف على ماهية مدرسة المستقبل وأهم التحديات التي تواجهها والكشف عن مدلول البيئة الإبداعية والتعرف على بيئة الإدارة المدرسية وخصائصها الحديثة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى أسلوب تحليل النظم والأسلوب الإحصائي. وبتحليل البيانات والمعلومات فقد خرجت الدراسة بتصور مقترح لمدرسة المستقبل كمنظومة متكاملة لها مدخلات وعمليات ومخرجات بحيث تكون قادرة على مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجهها المدرسة في مصر.

وهدف رضوان[٦٩] في دراسته التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس بقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة) لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي باستخدام المنهج الوصفي. وقد قدمت الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس من جامعة الأزهر بغزة. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة

والشمال والبالغ عددهم(٣٩٦٨) طالباً، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠٠) طالبا بنسبة (١٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر الذي أعده للبيئة العربية كل من الكبلاتي والعملة، واختبار التفكير الابتكاري لتورانس والذي أعده للبيئة العربية عبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث. وبتحليل البيانات للتحقق من صحة الفرضيات فقد استخدم اختبار (T) ومعامل الارتباط بيرسون، وأظهرت الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الابتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة) لصالح المرتفعين، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا وقدرات التفكير الابتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة)، عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاحتكاك وقدرات التفكير الابتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين البيئة الصفية وقدرات التفكير الابتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة)، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الصعوبة وكل من قدرتي المرونة والأصالة دون قدرة الطلاقة. كما بينت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنافس وكل من قدرتي الطلاقة والمرونة دون قدرة الأصالة، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التجانس وقدرات التفكير الابتكاري(طلاقة، مرونة، أصالة).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

وقد هدف أحمد وبارسونز[٧٠] في دراستهما إلى إجراء تحليل مقارن في تقييم تعليم التفكير من زاوية معلمي العلوم وإدراكات طلبة المدارس العليا، وذلك باعتبار أن الهاتف المحمول أساسياً لمواجهة تحديات المستقبل، وفي تعليم الاتصالات المحمولة في الكمبيوتر وعلم أنظمة المعلومات. إذ إن استخدام التكنولوجيا المحمولة في غرفة الصف جذبت معظم التربويين والباحثين لتطوير الصفحات الالكترونية المحمولة والمستندة إلى أدوات التعلم لأغراض تعليمية. وحيث إن تعليم العلوم في المدارس سواء استخدمت صيغة استفهامية استنتاجيه أم استقرائية، وأن صيغ الأسئلة الخاطفة لم تستخدم بكثافة، فإن تعليم التفكير –أداة استفهام خاطفة–

خضع للتطوير والتقييم من قبل الطلبة في بداية العمل، وكذا استخدام ممارسة التعليم هذه من وجهة نظر المعلمين وادراكاتهم ومقارنتها بالتقييم السابق الذي انخرط فيه الطلبة. وقد أظهرت الدراسة بأن كل من الطلبة والمعلمين دعموا استخدام صيغ الأسئلة الخاطفة (السريعة) المستندة إلى النشاط التعليمي مع الأجهزة المحمولة في غرفة الصف.

وهدف باراك وموراد وراجونيس[٧١] إلى التعرف إلى تفكير الطلبة الإبداعي وإدراكهم بيئة التعليم المثالي، كما هدفت إلى فحص مدى إدراك طلبة البكالوريوس لأنفسهم كمفكرين مبدعين، وفحص الطريقة التي يعبرون فيها عن الأفكار الإبداعية عندما يطلب منهم توضيح بيئة التعليم المثالي. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة مؤسستين للتعليم العالي والبالغ عددهم(٢٠٢) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبانتين لجمع المعلومات واحدة للتفكير الإبداعي والثانية لتحليل الرسومات الانعكاسية، وبتحليل البيانات واستخدام الأسلوب المزدوج للتحليل، أظهرت الدراسة أن معظم الطلبة يدركون التفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، وأن مجموعتين من الطلبة أظهرت استعداداً عالياً ليصبحوا مبدعين، وهما مجموعة الطلبة الشباب، ومجموعة الخبراء في أنظمة الاتصالات والمعلومات. وقد بينت الدراسة أن المفكرين المبدعين أكثر احتمالاً ليصبحوا خبراء في استخدام التكنولوجيا المتقدمة. كما أظهرت الدراسة أن قلة من الطلبة عرضوا سيناريوهات إبداعية فيما يتعلق بالبيئة التعليمية المثالية، كما أشارت النتائج إلى أنه وبالرغم من انتقالهم من استخدام الكمبيوتر الشخصي إلى الكمبيوتر المحمول، فإن الرسومات لم تظهر قيمة إضافية لانتشار التعليم، وأن معظم الطلبة لا زالوا مقيدين بالبيئة التعليمية التقليدية، وأنهم لا يستطيعون تخيل التعليم بطريقة أخرى.

وتناول سيمان[٧٢] في دراسته الكفايات المفتاحية وخصائص التعليم الإبداعي بين مدرسي المدارس الثانوية، حيث هدفت الدراسة إلى فهم الكفايات المفتاحية والخصائص للتعليم الإبداعي كما يدركها معلمو المدارس الثانوية في الصين. واستخدم الأسلوب المختلط في البحث لتقصي وجهات نظر المعلمين، والمقابلة في إطار دراسة نوعية لفهم ادراكات المعلمين للكفايات المفاتيحية ، والخصائص للتعليم الإبداعي بين المعلمين الصينيين في المدارس الثانوية. وقد حُددت سبعة خصائص

اعتبرها المعلمون حساسة وملحة للتعليم الإبداعي. ثم طورت أداة من أجل التأكد من صدق الكفايات المفاتيحية والخصائص المحددة وقياس إدراكات المعلمين لأهم هذه الكفايات المفاتيحية وخصائص التعلم الإبداعي، حيث تكون مجتمع الدراسة من (٣٢٥) معلماً في المدارس الثانوية الصينية، وقد أظهرت الدراسة أن نموذج العوامل الأربعة الكفايات المفاتيحية للتعليم الإبداعي كان صادقاً، وجرى التحقق من صدقيته وتحديد مستوى أهمية إدراكات الخصائص.

وهدف تشانغ وآخرون[٧٣] في دراستهم إلى فحص استراتيجيات التدريس والتعليم الإبداعي في إعداد مكان المدارس والتكنولوجيا، والتحضيرات التربوية والبيئة الثقافية، كما يتم إداركها من قبل المعلمين والطلبة في مدرستين، واحدة في بكين والأخرى في هونغ كونغ. وبتحليل البيانات توصلت الدارسة إلى أن كلا المدرستين تطبق استراتيجيات التعليم والتعلم الإبداعي، وأن فيها بعض العناصر اللازمة لذلك. وبالإجمال، فإن الطلبة والمعلمين على حدٍ سواء لم يدركوا أن المدرستين كانت مبدعتين، كما أظهرت الدراسة أن التكنولوجيا والبيداغوجيا (التربية) والثقافة البيئية تعدان محركات للإبداع أو تقودان إلى الإبداع، وبشكل خاص، فإن خصائص ثقافة البيئة المدرسية تلعب دوراً مهماً في عملية التغيير. ولذلك فإن تعزيز وتدعيم التمكين والإبداع في البيئة المدرسية هو أمر ملح وضروري لتسهيل ترويج التعليم الإبداعي.

وقد هدف بلاك مور وآخرون[٧٤] إلى دراسة تأثير البيئة على التعليم الإبداعي وركزت الدراسة على الممارسات الاجتماعية للتعليم والتعلم واستعمال الفضاء التعليمي والتكنولوجي، وهدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس لدراسته وهو: إلى أي مدى تسهم البيئات الإبداعية في تحسين الإدراك في تأثير نتائج التعلم الاجتماعي على الطلبة؟ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكيفي، وبتحليل البيانات قدمت الدراسة الأداة الصارمة والمرتكزة على تحليل متعدد الطبقات من اثني عشر بيئة تعليمية مبدعة في مقاطعة فكتوريا الحضري والتعليمي في استراليا. وقد اختيرت هذه المدارس من قبل لجنة البيئات التعليمية الإبداعية ILE وفق المرتكزات التالية: جميع الأنشطة متمركزة حول المتعلم، دور

المعلمين في دعم التساؤل والتعليم الذاتي، واختلاف مستوى حساسية الأفراد والجماعات في ضوء الخلفيات، والمعرفة الرئيسة، والتحفيز، والقدرات، واختلاف مستوى حساسية الأفراد والجماعات في ضوء حاجات التعلم الاجتماعية، وأن التعليم الأكثر تأثرا يحدث عندما يكون هناك تعاون في إعداد المجموعة. وقد أظهرت الدراسة أن هناك تخطيطاً دقيقاً وإعداداً جيداً في تشكيل البيئات التعليمية الإبداعية بحيث تشتمل على إمكانية إجراء التجارب والاستكشاف في إطار فضاءات تعليمية مرنة. وأن مجتمع البيئات التعليمية الإبداعية من حيث التخطيط ومراحل الانتقال أو التحول أظهر تحفيزاً للإبداع المستدام. وأن هذه البيئات تمنح المعلمين والقادة الفرص لخلق شراكات وتصور إمكانيات تربوية جديدة. كما أظهرت الدراسة أن هناك حاجة إلى تغيير ضروري في الأبعاد المكانية والزمانية والثقافية والاتصالية والاجتماعية والممارسات السيميائية من قبل مجتمع المدرسة والبنائية التي تنادي بالإصلاح من خلال إعادة بناء وتصميم البيئات التعليمية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي تناولت أهمية دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى الطلبة، فقد انسجمت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة من حيث أهدافها في الكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية بمكوناتها وعناصرها وبين تنمية القدرات الإبداعية وتحفيز الإبداع لدى الطلبة. لتتفق بذلك مع دراسة بوفتين[٧٥] في أهمية إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي لدى المعلمات ودراسة الحدابي[٧٦] في التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية ودراسة العاجز وشلدان[٧٧] في التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة، ودراسة الشلتي[٧٨] والتي هدفت إلى التعرف إلى منظومة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية لدى المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، ودراسة بلواني[٧٩] في التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، ودراسة

عبدالفتاح[٨٠] التي هدفت إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية البيئة الإبداعية لمواجهة التحديات مدرسة المستقبل في مصر. وكذلك اتفقت مع دراسة تشانغ[٨١] التي حاولت دراسة استراتيجيات التدريس والتعليم الإبداعي في إعداد مكان المدارس والتكنولوجيا والتحضيرات التربوية والبيئة الثقافية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ودراسة سيمان[٨٢] التي هدفت للتعرف على مفتاح الكفايات وخصائص التعليم الإبداعي بين مدرسي المدارس الثانوية، ودراسة باراك ومور وراجونيس[٨٣] التي هدفت إلى التعرف على تفكير الطلبة الإبداعي، ودراسة بلاك[٨٤] التي تناولت مدى تأثير البيئة على التعليم الإبداعي. وقد أفادت الدراسة من منهجية تلك الدراسات وأدواتها، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث البعد المكاني (باستثناء دراسة بلواني، والعاجز وشلدان، ورضوان[٨٥]، التي أجريت على المجتمع الفلسطيني في مدارس شمال فلسطين، أما دراسة النوفل والقطان فقد أجريت في العراق (الموصل)، وأجريت دراسة بوفتين على مدارس الكويت ودراسة السعدية على مدارس عمان. ودراسة الشلتي، في السعودية ودراسة عبدالفتاح، ودراسة الليثي في مصر، ودراسة الحدابي والفلفلي والعليبي في اليمن، وأن الدراسات الأجنبية أجريت في مجتمعات غربية.

وقد تميزت هذه الدراسة بإبراز دور البيئة التعليمية في تحفيز الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مما يعطيها أهمية في التعرف على العناصر الأساسية الضرورية لتنمية البيئة المدرسية بحيث تصبح بيئة إبداعية تساعد الطلبة على التعلم الإبداعي والخروج من نمط التعلم التقليدي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في محافظتي قلقيلية وطولكرم في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥م)، والبالغ عددهم (١٢٥٠) معلما ومعلمة، كما وردت في إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظتي قلقيلية وطولكرم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلما ومعلمة بنسة (٢٠٪) من المجتمع الأصلي، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، أعاد منهم (٢٤٤) معلماً ومعلمة استباناتهم، وكانت

جميعها صالحة للتحليل الإحصائي، ولم يُعد ستة من المعلمين والمعلمات استباناتهم لأسباب خاصة بهم.

والجدول رقم (١) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٢٤	٪ 50.8
	أنثى	١٢٠	٪ 49.2
التخصص في البكالوريوس	علمي	٨٦	% 35.25
	أدبي	١٤٧	% 60.25
	غير ذلك	١١	% 4.50
مكان السكن	مدينة	٨٦	٪ 35.25
	قرية	١٥٨	٪ 64.75
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٢٠٣	% 83.2
	دراسات عليا	٤١	% 16.8
سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٣٤	% 13.9
	٦-١٠ سنوات	٧٣	% 29.9
	١١-١٥ سنة	٥٤	% 22.1
	أكثر من ١٥ سنة	٨٣	% 34.1

صدق أداة الدراسة وثباتها:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة والدراسات ذات العلاقة، قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة (٥٣) فقرة، مقسمة إلى أربعة مجالات وبعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، أدخل المحكمون بعض التعديلات عليها بطلب إضافة وحذف بعض الفقرات أو تعديلها من حيث الصياغة اللغوية أو وضوح ما تسأل عنه الفقرات، بحيث أصبحت

الاستبانة بصورتها النهائية صادقة وفق رأي المحكمين. أما فيما يتعلق بالثبات فقد استخرج معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث كانت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٤)، التي تعد مقبولة تربويا في حدود أغراض الدراسة. وقد كانت قيم معامل الثبات للمجالات الأربعة كالآتي: مجال لبيئة المدرسية والإدارة المدرسية(٠,٩٣)، ومجال البيئة المدرسية والمعلمين (٠,٩٤)، ومجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية (٠,٩٢)، والبيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية (٠,٩٦).

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (ت)(t-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب معامل الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الذي ينص على: "**ما دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟**

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور **البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها** ، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية الآتية المعتمدة تربوياً والخاصة بالإجابة عن فقرات الاستبانة لتقدير درجة الأثر: **الدرجة العليا** (أكثر من 3.66) عالية، (2.33-3.66) متوسطة، **والدرجة الدنيا** (أقل من2.33) منخفضة، وذلك طبقا لبعض المراجع التربوية، والتي تفيد بأن درجة التاثير قد تختلف بتغيير مقياس النسب المئوية المعتمدة لتفسير النتائج من حيث درجتها لكنها لاتغير من وجود التأثير نفسه[٨٦].

أ- مجال البيئة المدرسية والإدارة المدرسية:

الجدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية والإدارة المدرسية

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
1	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على تبادل خبراتهم التعليمية فيما بينهم لتطوير ذواتهم.	4.25	0.60	%85.09	عالية
٢	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام أساليب إبداعية جديدة في التعليم.	4.17	0.65	%83.30	عالية
٤	تسعى الإدارة المدرسية إلى توفير مناخ يسوده روح الفريق الواحد داخل المدرسة.	4.16	0.77	%83.13	عالية
٥	تعمل الإدارة المدرسية على إيجاد بيئة مناسبة للتعليم والتعلم.	4.15	0.69	%82.95	عالية
٦	تشجع الإدارة المدرسية داخل المدرسة الطلبة على تنويع الأنشطة التربوية داخل المدرسة.	4.10	0.65	%81.96	عالية
٧	تعمل الإدارة المدرسية على تنمية المواهب الطلابية.	4.05	0.71	%80.98	عالية
٨	تشجع الإدارة المدرسية الطلبة المتفوقين وتقدم الحوافز المادية والمعنوية لهم.	4.04	0.82	%80.71	عالية
٩	تعمل الإدارة المدرسية على تهيئة الجو المدرسي الملائم لظهور إبداعات الطلبة	3.96	0.70	%79.29	عالية
١٠	تشجع البيئة المدرسية الطلبة على التفكير الإبداعي.	3.86	0.82	%77.14	عالية
١١	تستثير البيئة المدرسية القدرات الكامنة لدى الطلبة.	3.75	0.75	%75.09	عالية
١٢	تنظم الإدارة المدرسية لقاءات دورية مع المعلمين والطلبة لمناقشة سبل تحسين العملية التعليمية التعلمية.	3.75	0.83	%75.09	عالية
١٣	تنظم إدارة المدرسة للطلبة ورشات عمل حول العمليات الإبداعية.	3.56	0.91	%71.16	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال البيئة المدرسية والإدارة المدرسية		3.98	0.51	%79.66	عالية

أظهرت نتائج الجدول رقم (٢) أن دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مجال البيئة المدرسية والادارة المدرسية كانت عالية على الفقرات (٩، ٦، ٣، ٨، ١١

٧،٢،١،١٠،١،٥)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ضمن الفترة (٣,٧٥-٤,٢٥)، والنسب المئوية التي تعادلها كانت ضمن الفترة (٧٥,٠٩٪-٨٥,٠٩٪)، وكانت درجة الاستجابة متوسطة على الفقرة رقم(٤) حيث كانت النسبة المئوية التي تعادلها هي(٧١,١٦٪). أما الدرجة الكلية لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات مجال البيئة المدرسية والإدارة المدرسية فقد كانت عالية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٨) ونسبته المئوية بلغت (٧٩,٦٦٪). ويعزو الباحثان ذلك إلى الدور المطلوب من الإدارة المدرسية ببذل أقصى جهد ممكن لإيجاد بيئة مدرسية اجتماعية ونفسية وفيزيقية، بحيث تكون ملائمة ومحفزة للإبداع والتعليم الإبداعي، وبذلك اتفقت مع دراسة سيمان، ودراسة باراك ومور وراجونيس، ودراسة أحمد وبارسونز، ودراسة تشانغ وآخرون، ودراسة بوفتين، ودراسة النوفل والقطان، ودراسة بلاك مور وآخرين، ودراسة الشلتي، ودراسة الليثي، ودراسة بلواني، واختلفت مع دراسة الحدابي والفلفلي والعليبي، ودراسة العاجز وشلدان، ودراسة رضوان، ودراسة عبدالفتاح.

ب- مجال البيئة المدرسية والمعلمين:الجدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية والمعلمين

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
١	يبدي المعلمون احتراما للطلبة الذين يطرحون أفكاراً إبداعية لحل مشكلة معينة	٤,٢٧	0.65	%85.41	عالية
٢	يكلف المعلمون الطلبة بتدريبات صفية لتنمية قدراتهم الإبداعية.	٤,١٢	0.66	%82.38	عالية
٣	تشتمل الاختبارات على أسئلة التعليل (من نوع علل).	٤,٠٥	0.74	%80.98	عالية
٤	يشجع المعلم الطلبة على تقديم عدة أفكار لحل مشكلة ما.	٤,٠٠	0.66	%79.92	عالية

٥	يستخدم المعلمون أسئلة استنتاجية في الاختبارات.	٣,٩٥	0.74	%79.02	عالية
٦	يوظف المعلمون القدرات الإبداعية للطلبة في التعليم والتعلم.	٣,٩٣	0.67	%78.52	عالية
٧	يساعد المعلمون الطلبة على اكتشاف قدراتهم الإبداعية واستثارتها.	٣,٩١	0.67	%78.28	عالية
٨	يستخدم المعلمون جلسات العصف الذهني في التدريس داخل غرفة الصف.	٣,٨٨	0.73	%77.54	عالية
٩	يستخدم المعلمون نمط التعليم التعاوني في غرفة الصف	٣,٨٧	0.74	%77.38	عالية
١٠	يستخدم المعلمون نمط التعليم الاستكشافي في غرفة الصف.	٣,٧٢	0.70	%74.34	عالية
١١	يلتحق المعلمون بدورات تدريبية حول أهداف التربية الإبداعية وأساليبها.	٣,٦١	0.89	%72.13	متوسطة
١٢	ينظم المعلمون ورشات عمل تتناول طرق البحث والاستقصاء والتفكير الخلاق.	٣,٥٠	0.86	%69.92	متوسطة
١٣	يشجع المعلمون الطلبة على التفكير التشعبي (التباعدي).	٣,٤٩	0.82	%69.84	متوسطة
١٤	يستخدم المعلمون التدريس الصامت مما يوسع ويعمق خبرات الطلبة بالمفاهيم.	٣,٣٨	0.82	%67.54	متوسطة
١٥	يضمن المعلمون الاختبارات بأسئلة لقياس مدى حفظ الطالب للمادة المقررة.	٢,٩٤	1.13	%58.77	منخفضة
	الدرجة الكلية لمجال البيئة المدرسية والمعلمون	3.77	0.43	%75.46	عالية

أظهرت نتائج الجدول رقم (٣) أن دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مجال البيئة المدرسية والمعلمون كانت عالية على الفقرات (٥،٦،١٣،٢،١٥،٨

١،٤،٩)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ضمن الفترة (٣,٧٢-٤,٢٧) والنسب المئوية التي تعادلها كانت ضمن الفترة (٧٤,٣٤٪-٨٥,٤١٪)، وكانت درجة الاستجابة متوسطة على الفقرات (١٠،٣ ١١،١٢)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ضمن الفترة (٣,٣٨-٣,٦١)، والنسب المئوية التي تعادلها كانت ضمن الفترة (٦٧,٥٤٪-٦٩,٨٤٪)، وكانت منخفضة على الفقرة رقم (١٤) حيث كان متوسطة (٢,٩٤) وكانت النسبة المئوية التي تعادلها هي (٥٨,٧٧٪)، أما بالنسبة للدرجة الكلية لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات مجال البيئة المدرسية والمعلمين فقد كانت عالية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٧) ونسبته المئوية بلغت (٧٥,٤٦٪). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين يبذلون جهودا كبيرة في تحفيز الطلبة واستثارتهم، فالمعلمون عامل أساسي في البيئة المدرسية من حيث أدائهم وطريقة تدريسهم وشخصياتهم وتفاعلاتهم مع الطلبة، وبذلك اتفقت مع دراسة سيمان (٢٠١٤)، ودراسة باراك ومور وراجونيس (٢٠١٤)، ودراسة أحمد وبارسونز (٢٠١٤)، ودراسة بوفتين (٢٠١٢)، ودراسة بلاك مور وآخرين (٢٠١١)، ودراسة الليثي (٢٠٠٩)، ودراسة بلواني (٢٠٠٨)، واختلفت مع دراسة عبدالفتاح (٢٠٠٦)، ودراسة رضوان (٢٠٠٤).

ج- مجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية:الجدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية والتربية الإبداعية

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
١	تتوافر في البيئة المدرسية أنشطة تربوية التي تعتمد على الحاسوب لتدريب الطلاب على مرونة التفكير	٣,٩٦	0.75	%79.18	عالية
٢	تتيح البيئة المدرسية تدريب الطلبة على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة لاستخلاص نتائج الدرس.	٣,٨٩	0.76	%77.87	عالية
٣	تهيء البيئة المدرسية الفرصة لكي يكتشف الطلبة كل ما هو جديد في الموضوع المعروض.	٣,٧٧	0.70	%75.49	عالية
٤	تهيء البيئة المدرسية الفرص للطلبة لاكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع.	٣,٧٦	0.72	%75.16	عالية

٥	تتيح البيئة المدرسية تدريب الطلبة على إظهار العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج.	٣,٧٥	0.70	%74.92	عالية
٦	تتيح البيئة المدرسية تدريب الطلاب على توظيف ما لديهم من معلومات لتحقيق أهداف حياتية.	٣,٧٣	0.75	%74.59	عالية
٧	تتيح البيئة المدرسية فرص الواجبات المنزلية الحرة والكافية لإشعار الطلبة باستقلاليتهم في التعلم.	٣,٧٣	0.77	%74.59	عالية
٨	يتمكن الطلبة من التدريب على العمليات المعرفية في جوانب الإدراك والانتباه.	٣,٦٨	0.75	%73.61	عالية
٩	يتوافر في البيئة المدرسية تدريبات مصورة ولفظية في حل المشكلات.	٣,٦٠	0.81	%72.05	متوسطة
١٠	توفر البيئة المدرسية برامج لتنمية قدرات الطلبة على التقويم الذاتي.	٣,٥٩	0.80	%71.72	متوسطة
١١	تتيح البيئة المدرسية فرصة مشاهدة دروس تعليمية في الصف التالي للطالب.	٢,٩٢	1.07	%58.36	متوسطة
١٢	تمكن البيئة المدرسية المتفوقين من حضور حصص دراسية في الصفوف الأعلى.	٢,٨١	1.12	%56.15	متوسطة
	مجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية	3.60	0.54	%71.97	متوسطة

أظهرت نتائج الجدول رقم (٤) أن دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية كانت عالية على الفقرات (١، ٧،٩،١٠،٤ ٦،٨،٣) وتراوحت متوسطاتها الحسابية ضمن الفترة (٣,٦٨-٣,٩٦)، والنسب المئوية التي تعادلها كانت ضمن الفترة (٧٣,٦١٪-٧٩,١٨٪)، وكانت درجة الاستجابة متوسطة على الفقرات (٥،٢ ١١،١٢) وتراوحت متوسطاتها الحسابية ضمن الفترة (٢,٨١-٣,٦٠)، والنسب المئوية التي تعادلها كانت ضمن الفترة (٥٦,١٥٪-٧٢,٠٥٪). أما بالنسبة للدرجة الكلية لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات مجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية فقد كانت متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٠) ونسبته المئوية بلغت (٧١,٩٧٪). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن النظام التربوي في فلسطين لم يأخذ بالحسبان بما يكفي في أنظمته

وتعليماته موضوع التربية الإبداعية بعين الاعتبار، وبذلك اتفقت مع دراسة سيمان، ودراسة باراك ومور وراجونيس، ودراسة بوفتين، ودراسة بلاك مور وآخرين، دراسة الحدابي والفلفلي والعليبي، ودراسة الليثي، ودراسة الشلتي، ودراسة الليثي، واختلفت مع ودراسة النوفل والقطان، دراسة الحدابي والفلفلي والعليبي، ودراسة العاجز وشلدان، ودراسة بلواني، ودراسة عبدالفتاح، ودراسة رضوان.

د- مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
١	تشتمل البيئة المدرسية على خدمات الكهرباء والمياه بصورة كافية.	٤,١٤	0.77	%82.77	عالية
٢	تحتوي البيئة المدرسية على دورات مياه نظيفة لاستخدام الطلبة.	٤,١٢	0.79	%82.32	عالية
٣	تشتمل المدرسة على المختبرات العلمية اللازمة	٤,١١	0.71	%82.23	عالية
٤	تمكن البيئة المدرسية الطلبة من المحافظة على نظافة الساحات والمرافق في المدرسة.	٤,٠٨	0.78	%81.52	عالية
٥	تضم المدرسة مكتبة كافية.	٤,٠٦	0.83	%81.16	عالية
٦	تشتمل البيئة المدرسية على عدد كاف من أجهزة الحاسوب.	٣,٩٨	0.91	%79.64	عالية
٧	تُجرى صيانة دورية للمرافق المدرسية والغرف المدرسية.	٣,٩٦	0.82	%79.20	عالية
٨	تُزود المكتبة المدرسية بالمجلات العلمية والدوريات.	٣,٨٩	0.83	%77.86	عالية
٩	تُستخدم التقنيات التربوية في المدرسة باستمرار.	٣,٨٩	0.77	%77.86	عالية
١٠	تحتوي البيئة المدرسية على حديقة نباتية مدرسية.	٣,٨٢	0.98	%76.43	عالية
١١	تلبي المرافق المدرسية المتوفرة حاجات الطلبة.	٣,٨١	0.82	%76.16	عالية
١٢	تُضاف غرف صفية جديدة إلى المدرسة عند الحاجة.	٣,٤٥	1.00	%68.93	متوسطة
	مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية	3.94	0.58	%78.84	عالية

أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية كانت عالية على الفقرات(٣،١٠،٢،١٢،٩،٦،١١،٥،٤،٧،١) وتراوحت متوسطاتها الحسابية ضمن الفترة (٣,٨١-٤,١٤)، والنسب المئوية التي

تعادلها كانت ضمن الفترة (٧٦,١٦٪-٨٢,٧٧٪)، وكانت درجة الاستجابة متوسطة على الفقرة رقم (٨) حيث بلغ متوسطة الحسابي(٣,٤٥)، والنسب المئوية التي تعادلها كانت (٦٨,٩٣٪). أما بالنسبة للدرجة الكلية لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية فقد كانت عالية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٤) ونسبته المئوية بلغت(٧٨,٨٤٪). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن إدراك المعلمين لأهمية ملاءمة البناء المدرسي ومرافقه الخدمية والترويحية في إيجاد بيئة مدرسية جاذبة ومحفزة للطلبة على الإبداع. وبذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة باراك ومور وراجونيس، ودراسة تشانغ وآخرون ، ودراسة بوفتين، ودراسة النوفل والقطان، ودراسة بلاك مور وآخرين، ودراسة العاجز وشلدان، ودراسة الشلتي، ودراسة بلواني، واختلفت مع دراسة عبدالفتاح، ودراسة رضوان.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" فيها لكل مجال من المجالات وللدرجة الكلية

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
١	الدرجة الكلية لمجال البيئة المدرسية والإدارة المدرسية	3.98	0.51	%79.66	عالية
٢	الدرجة الكلية لمجال البيئة المدرسية والمعلمين	3.77	0.43	%75.46	عالية
٣	مجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية	3.60	0.54	%71.97	متوسطة
٤	مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية	3.94	0.58	%78.84	عالية
	الدرجة الكلية لجميع مجالات	3.82	.390	% 76.38	عالية

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن درجة استجابات المعلمين والمعلمات نحو البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" فيها كانت عالية على كافة المجالات، حيث كانت النسبة المئوية عليها ما بين (٧٥,٤٦٪-٧٩,٦٦٪)، باستثناء مجال البيئة المدرسية

والتربية الإبداعية، فقد كانت متوسطة وبلغ نسبته (٧١,٩٧٪). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لاستجابات المعلمين والمعلمات، فقد كانت عالية بمتوسط بلغ (٣,٨٢) ونسبتها المئوية (٧٦,٣٨%). ويعزو الباحثان ذلك إلى التغيير الذي أحدثته وزارة التربية والتعليم بعد إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية على عملية التعليم والتعلم في مدارس فلسطين من حيث المناهج وأساليب وطرائق التدريس والإشراف، فضلا عن إدخال الحاسوب والأجهزة والوسائط التعليمية المساندة إلى المدارس، وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة سيمان، ودراسة باراك ومور وراجونيس، ودراسة أحمد وبارسونز، ودراسة تشانغ وآخرون، ودراسة بوفتين، ودراسة النوفل والقطان، ودراسة بلاك مور وآخرين، ودراسة الشلتي، ودراسة الليثي، ودراسة بلواني، واختلفت مع دراسة رضوان، ودراسة عبدالفتاح، دراسة الحدابي والفلفلي والعليبي، ودراسة العاجز وشلدان.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته:

ينص السؤال الثاني على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص في البكاوريوس، مكان السكن، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

لاختبار هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير الجنس. ويبين الجدول رقم (٧) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	١٢٤	٣,٧٨	٠,٤٤	٢٤٢	١,٧٢	٠,٠٨٧
أنثى	١٢٠	٣,٨٦	٠,٣٣			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، ليست ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، إذ كانت قيمة (ت) للدرجة الكلية (١,٧٢) وكانت (P) تساوي(٠,٠٨٧) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويرى الباحثان بأن هذه النتيجة تتفق مع الواقع الذي يسود المدارس الفلسطينية كافة، سواء مدارس الذكور أم مدارس الإناث، فكلا الجنسين يتلقى تعليمه ويتفاعل في ذات الظروف. وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة بلواني، والحدابي والفلفلي والعليبي، واختلفت مع دراسة باراك ومور وراجونيس، ودراسة أحمد وبارسونز، ودراسة تشانغ وآخرون، ودراسة بوفتين، ودراسة النوفل والقطان، دراسة الحدابي والفلفلي والعليبي، ودراسة العاجز وشلدان، ودراسة بلاك مور وآخرين، ودراسة الشلتي، ودراسة الليثي، وللكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس استخدم تحليل التباين الأحادي (One WayANOVA)، ويبين الجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (٨):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات في استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس.

التخصص في البكالوريوس	العدد	المتوسط الحسابي
علمي	٨٦	٣,٨٠
أدبي	١٤٧	٣,٨٤
غير ذلك	١١	٣,٦٨

الجدول رقم (٩):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٦	٣	٠,١٢	٠,٧٩	٠,٥٠
داخل المجموعات	٣٦,٧٨	٢٤٠	٠,١٥		
المجموع	٣٧,١٤	٢٤٣			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها ليست دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التخصص في البكالوريوس، فقد كانت قيمة (ف) (٠,٧٩) وكانت (P) تساوي (٠,٥٠) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإبداع يمكن أن يكون في المجالات العلمية والأدبية والمهنية على حد سواء، ولذلك فإن إدراكات المعلمين لدور البيئة المدرسية في تحفيز الطلبة على الإبداع كانت متماثلة بغض النظر عن التخصص في البكالوريوس، وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة العاجز وشلدان، ودراسة بلاك مور وآخرين، ودراسة بوفتين، ودراسة الحدابي والفلفلي والعليبي، واختلفت مع دراسة الشلتي، ودراسة الليثي.

وللكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية

في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير مكان السكن، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test).

ويبين الجدول رقم(١٠) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
قرية	١٥٨	٣,٨٦	٠,٣٩	٢٤٢	٢,١٨	٠,٠٣
مدينة	٨٦	٣,٧٥	٠,٣٨			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، تعزى لمتغير مكان السكن، إذ كانت قيمة(ت) للدرجة الكلية (٢,١٨) وكانت (P) تساوي (٠,٠٣) وهي ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وبالرجوع الى جدول المتوسطات الحسابية فإن الفرق كان لصالح القرية. ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة الازدحام في مدارس القرى مقارنة بمدارس المدن، فضلا عن طبيعة البيئة الريفية الهادئة والملهمة والمحفزة للتفكير الإبداعي، خاصة في الموضوعات الأدبية. وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة سيمان، ودراسة باراك ومور وراجونيس ، ودراسة أحمد وبارسونز، ودراسة تشانغ وآخرون، ودراسة بوفتين، ودراسة النوفل والقطان، واختلفت مع دراسة بلواني.

وللكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي استخدم اختبار (ت) للعينات

المستقلة (t-test). ويبين الجدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (١١): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس فأقل	٢٠٣	٣,٨٥	٠,٣٧	٢٤٢	٢,٩٨	٠,٠٣
دراسات عليا	٤١	٣,٦٦	٠,٤٤			

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ كانت قيمة(ت) للدرجة الكلية (٢,٩٨) وكانت (P) تساوي (٠,٠٣) وهي ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، حيث كان الفرق لصالح حملة البكالوريوس فأقل. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن توقعات حملة البكالوريوس من الطلبة أكثر تواضعاً، وأن حملة الشهادات العليا أكثر توقعا من الطلبة، وأكثر طموحا، لذلك فهم أقل انسجاما مع البيئة المدرسية. وبذلك اتفقت مع دراسة بلاك مور وآخرين، دراسة العاجز وشلدان، ودراسة الشلتي، ودراسة الليثي، واختلفت دراسة بلواني، ودراسة عبدالفتاح، ومن أجل الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع والابتكار لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويبين الجدول رقم (١٢)، والجدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين

من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي
٥ سنوات فأقل	٣٤	**٣,٨٩**
٦-١٠ سنوات	٧٣	**٣,٨٧**
١١-١٥ سنة	٥٤	**٣,٧٧**
أكثر من ١٥ سنة	٨٣	**٣,٧٨**

الجدول رقم (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٦٣	٣	٠,٢١	١,٣٨	٠,٢٥
داخل المجموعات	٣٦,٥١	٢٤٠	٠,١٥		
المجموع	٣٧,١٤	٢٤٣			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة **غير دالة إحصائياً**، فقد كانت قيمة (ف) (١,٣٨) وكانت (P) تساوي (٠,٢٥) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تعايش المعلمين مع بعضهم وتفاعلاتهم في البيئة المدرسية لفترة زمنية يؤدي إلى توافق إدراكاتهم للبيئة المدرسية وبالتالي استجاباتهم نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى الطلبة، وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة العاجز وشلدان، ودراسة بلواني، ودراسة الليثي، واختلفت مع دراسة الشلتي، ودراسة عبدالفتاح، ودراسة رضوان.

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	**خصائص أفراد عينة الدراسة**	١٦٥

٢	مجال البيئة المدرسية والإدارة المدرسية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية والإدارة المدرسية	١٦٧
٣	مجال البيئة المدرسية والمعلمين:الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية والمعلمين	١٦٨
.٤	مجال البيئة المدرسية والتربية الإبداعية:الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية والتربية الإبداعية	١٧٠
.٥	مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات نحو دور مجال البيئة المدرسية والبيئة الفيزيقية	١٧٢
٦	نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير الجنس	١٧٣
٧	نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير الجنس	١٧٥
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات في استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس.	١٧٦
٩	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دورالبيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس.	١٧٦
١٠	نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير مكان السكن.	١٧٧

١١	**نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**	١٧٨
١٢	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**	١٧٩
١٣	**نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**	١٧٩

الهوامش:

(١) عاقل، فاخر، **الإبداع وتربيته**، بيروت، دار العلم للملايين، لبنان، ١٩٨٣م.

(٢) عبدالغفار، عبدالسلام، **التفوق العقلي والابتكار**، القاهرة، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٧٧م.

(٣) العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال، **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، ص١-٣٧ كانون ثاني، ٢٠١٠م.

(4) Seman, J. **Key competencies and characteristics for innovative teaching amony secondary school teacher**, amixed-methods research. Scince Index Journal. Acience indexed,2014.

http://link.springer.com/.../10.1007%2Fs12564-014-9329-6.

(٥) مطر، أسماء إبراهيم، **دور الأسرة والمدرسة في تعلم الإبداع**، دراسة علمية مقدمة الى المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها في جمهورية.مصر العربية. بعنوان اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمامول) بتاريخ ١٤-١٥/ ٧/ ٢٠١١م.

(٦) الخواجا، عبدالفتاح، **تطور الإدارة المدرسية**، عمان، دار الثقافة، الاردن، ٢٠٠٤م.

(٧) رضوان، وسام سعيد، **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م.

(٨) بلواني، انجود شحادة، **دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر من مديريها**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية

الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠٨م.

(٩) العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال، **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، كانون ثاني، ٢٠١٠م، ص١-٣٧.

(١٠) الشلتي، أمل بنت محمد علي عبدالله، **أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، ٢٠٠٩م.

(١١) الليثي، جهان محمد، **التدريس الإبداعي وأثره على كل من القدرات الإبداعية ومستوى الأداء للطلبة المعلمين**، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، مصر، ٢٠٠٩م.

(١٢) النوفل، سلطان أحمد والقطان، بسمة إبراهيم خليل، **مدى توافر القيم الإبداعية في المنظومة التعليمية في تشكيلات هيئة التعلم التقني (الموصل)**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق، ٢٠١٣م.

(١٣) بوفتين، فاطمة عبدالرضا (٢٠١٢). درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات، وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠١٢م.

(١٤) الحدابي، داوود عبدالملك، والفلفلي، هناء حسين، والعليبي، تغريد عبدالله حزام، مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(٣) المجلد الثاني، ٢٠١١م، ص ٣٤-٧٠.

(15) Chang, zhu How Innovative are school in Teaching and learning? A case study in Beijin and Hong Kong. Asia-Pacific Education Researcher Springer Sciences. Business M. May-2013, Vol.22. Issue 2. P. 137.

(16) Seman, J. (2014). Key competencies and characteristics for innovative teaching amony secondary school teacher: a mixed- methods research. Scince Index Journal. Acience indexed. Com http://*link.springer.com/.../10.1007%2Fs 12564-014-9329-6*

(17) Barak, Miri, et al Students Innovative Thinking and Their Perception About the Ideals learning. Springer sciene and Businis Media Journal Dordrecht 2014 :*link .springer .com/.../10.1007%2F978-94-007-7287-8*.

(18)Ahmed ,Sohaib& Parsons, David **acomparative Analysis in Evaluating Thinking from Science Educators and High school student perspectives.** Springer International publishing, 2014.

(١٩) العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال، دور **القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية). المجلد الثامن عشر، العدد الأول، ص١-٣٧، كانون ثاني، ٢٠١٠م.

(٢٠) الهذلي، هدى مطر، **علي واقع الضبط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطلابيات– دراسة تحليلية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص٤، ٢٠١١م.

(٢١) أبو الوفا، جمال، **دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعية لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة في دراسة ميدانية**، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد١٢، العدد٤٢، ص٥٣-١٥٧، ٢٠٠٦م.

(٢٢) عثمان وآخرون، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ص٩٠، ٢٠١٤م.

(٢٣) عابدين، محمد عبدالقادر، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ص٤١، ٢٠٠٥م.

(٢٤) **سرور**، ٢٠٠٢م، ص٨٥.

(٢٥) الخواجا، عبدالفتاح، تطور الإدارة المدرسية، عمان: دار الثقافة، الاردن، ص٩، ٢٠٠٤م.

(٢٦) السعدية، حمدة بنت حمد بن هلال، **متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مدارس ولاية الرستاق بمنطقة الباطنة جنوب عمان**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلة التاسع، العدد٢٠، ٢٠١١م.

(٢٧) الطيطي، محمد، **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط٢، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٤م.

(٢٨) الريس، نزار، **التعايش مع التكنولوجيا**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ٢٠١٤م.

(٢٩) مطر، أسماء إبراهيم، **دور الأسرة والمدرسة في تعلم الإبداع**، دراسة علمية مقدمة الى المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها في جمهورية.مصر العربية، بعنوان "اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول) بتاريخ ١٤-١٥/ ٧/ ٢٠١١م.

(30) Hoy & Miskel,2005,p.85

(31) Scherman,2002,p.24

(٣٢) الحجار، رائد والعاجز، فؤاد، **تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي**، جامعة الأقصى. غزة، فلسطين، ٢٠٠٧م، ص٧.

(٣٣) عابدين، محمد عبدالقادر، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، ص٤٧-٥٢، ٢٠٠٥م.

(٣٤) ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم، **معجم لسان العرب**، ط١، المجلد الخامس، ١٩٩٤م، بيروت، دار صادر للنشر، لبنان، ص ١٨.
http://archive.org/details/LissanaAlArab

(35) Wilson, Lesie Owen, **On Defining Creativity. University of Wiscconsin, USA**, 2002.
http://www.uwsp.edu/education/lwilson/creativ/divergentthink.htm.

(٣٦) حنورة، مصري عبدالحميد، **الإبداع وتنميته من منظور تكاملي**، ط٣، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ص٢٥، ٢٠٠٣م.

(٣٧) عبدالغفار، عبدالسلام، **التفوق العقلي والابتكار**، القاهرة، دار النهضة العربية، مصر ص١٢٥-١٢٦، ١٩٩٧م.

(٣٨) حبيب، مجدي عبدالكريم، **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ٢٠٠٠م، ص٢٤٠-٢٤٥.

(٣٩) وهبة، مراد، **ما بعد التنمية الثقافية. تجارب معاصرة في التربية والتنمية**، القاهرة، دار العالم الثالث، مصر، ص٣٣، ١٩٩٨م.

(٤٠) الخواجا، عبدالفتاح، **تطور الإدارة المدرسية**، عمان، دار الثقافة، الأردن، ٢٠٠٤م.

(٤١) **المصدر نفسه.**

(٤٢) أبو جادو، صالح، **تطبيقات عملية تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن، ٢٠٠٤م.

(٤٣) قطامي وآخرون، **التفكير الابداعي**، ط٤، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ٢٠١١م.

(٤٤) مطر، أسماء إبراهيم ، **دور الأسرة والمدرسة في تعلم الإبداع**، دراسة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها في جمهورية مصر العربية، بعنوان "**اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمامول)** بتاريخ ١٤-١٥/ ٧، ٢٠١١م.

(45) Treffinger, D.J Creative problem solvers guidebook. Prufrock press. Inc. Waco, TX, 2000.

(٤٦) قطامي وآخرون، **التفكير الابداعي**، ط٤، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ٢٠١١م.

(٤٧) قطامي وآخرون، **التفكير الابداعي**، ط٣، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ص٩-١٠، ٢٠٠٣م.

(٤٨) الألوسي، ١٩٨١م.

(٤٩) زياد، مسعد محمد، **التفكير الإبداعي**، ٢٠٠٨م.
http://www.drmosad.com/index82.htm

(٥٠) عدوان، سامي عبدالرازق، حبايب، علي حسن، **الكفايات المهنية للمعلم العربي منذ القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، مؤتمر تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين**، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية بالاشتراك مع مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية، (٢-٥) تشرين أول، ١٩٩٥م.

(٥١) زحلوق، مها إبراهيم، "**نحو برنامج لتربية الأطفال المبدعين في المدرسة الابتدائية-تصور مقترح**" المؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، جامعة السلطان قابوس، مكتبة التربية والعلوم الإسلامية، ٧-١٠ كانون أول، مسقط، عُمان، ص٢٦، ١٩٩٧م.

(٥٢) عبدالحليم، أحمد المهدي، "**فقه التعليم وأولويات تطويره" بحث ألقي بدعوة من وزارة المعارف في لقاء مع مدير التعليم في المملكة العربية السعودية**، (١٥-١١) نيسان، ١٩٩٦م.

(53) Adams, L. D. "**Teacher and Parent Attitudes about Thinking Slills: Across Social Problems you choice and turn creative thinking in to positive action-New York**, Holsted press, USA, 1997.

(٥٤) سليم، محمد، **نمط البيئة المدرسية اللازمة لتوفير شروط التربية الابداعية**، المجلة التربوية، كلية

التربية، جامعة جنوب الوادي، العدد السابع عشر، كانون ثاني، ٢٠٠٢م.

(٥٥) قطامي وآخرون، **التفكير الابداعي**، ط٣، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ص١٦-١٨، ٢٠٠٣م.

(٥٦) نشواتي، عبدالمجيد، **الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مجلد(٥)، عدد١٨، ص ١٣٦، ١٩٨٥م.

(٥٧) عاقل، فاخر، **الإبداع وتربيته**، بيروت، دار العلم للملايين، لبنان، ١٩٨٣م.

(٥٨) عاقل، فاخر، **الإبداع وتربيته**، بيروت، دار العلم للملايين، لبنان، ص٧٤، ١٩٨٣م.

(٥٩) قطامي وآخرون، **التفكير الابداعي**، ط٤، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ص٣١،٣٠ ، ٢٠١١م.

(٦٠) نشواتي، عبدالمجيد، **الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مجلد(٥)، عدد١٨، ص١٣٨، ١٩٨٥م.

(٦١) النوفل، سلطان أحمد والقطان، بسمة إبراهيم خليل، **مدى توافر القيم الإبداعية في المنظومة التعليمية في تشكيلات هيئة التعلم التقني (الموصل)**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق، ٢٠١٣م.

(٦٢) بوفتين، فاطمة عبدالرضا، **درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات، وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠١٢م.

(٦٣) الحدابي، داوود عبدالملك، والفلفلي، هناء حسين، والعليبي، تغريد عبدالله حزام، **مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(٣) المجلد الثاني ص٣٤-٧٠، ٢٠١١م.

(٦٤) العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال، **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، ص١-٣٧، كانون ثاني، ٢٠١١م.

(٦٥) الليثي، جهان محمد، **التدريس الإبداعي وأثره على كل من القدرات الإبداعية ومستوى الأداء للطلبة المعلمين**، كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة حلوان، مصر، ٢٠٠٩م.

(٦٦) الشلتي، أمل بنت محمد علي عبدالله ، **أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية، ٢٠٠٩م.

(٦٧) بلواني، انجود شحادة، **دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر من مديريها**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠٨م.

(٦٨) الخواجا، عبدالفتاح، **تطور الإدارة المدرسية**، عمان، دار الثقافة، الأردن، ٢٠٠٤م.

(٦٩) رضوان، وسام سعيد، **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م.

(70) Ahmed, Sohaib & Parsons, David A comparative Analysis in Evaluating Thinking from Science Educators and High school student perspectives. Springer International publishing, 2014.

(71) Barak, Miri, et al, Students Innovative Thinking and Their Perception About the Ideals learning. Springer sciene and Businis Media Journal Dordrecht 2014, *link .springer. com/.../10.1007%2F978-94-007-7287-8*

(72) Seman, J. Key competencies and characteristics for innovative teaching amony secondary school teacher: a mixed-methods research. Scince Index Journal. Acience indexed, 2014. Com http://*link.springer.com/.../10.1007%2Fs12564-014-9329-6.*

(73) Chang, zhu, **How Innovative are school in Teaching and learning? A case study in Beijin and Hong Kong. Asia-Pacific Education Researcher Springer Sciences. Business M. May**, Vol.22. Issue 2. P. 137, 2013.

(74) Blackmore, Jill, et al, **Innovative learning Enviornments Reseurch study. Deakin University**. Burd wood Vic. Melbourne, Australia, 2011.

(٧٥) بوفتين، فاطمة عبدالرضا، **درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات، وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠١٢م.

(٧٦) الحدابي، داوود عبدالملك، والفلفلي، هناء حسين، والعلبيي، تغريد عبدالله حزام، **مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(٣) المجلد الثاني، ص ٣٤-٧٠، ٢٠١١م.

(٧٧) العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال، **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد الثامن عشر. العدد الأول، ص١-٣٧ كانون ثاني، ٢٠١٠م.

(٧٨) الشلتي، أمل بنت محمد علي عبدالله، **أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية، ٢٠٠٩م.

(٧٩) بلواني، انجود شحادة، **دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر من مديريها**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠٨م.

(٨٠) الخواجا، عبدالفتاح، **تطور الإدارة المدرسية**، عمان: دار الثقافة، الاردن، ٢٠٠٤م.

(81) Chang, zh, **How Innovative are school in Teaching and learning? A case study in Beijin and Hong Kong. Asia- Pacific Education Researcher**

Springer Sciences, Business M. May, Vol.22. Issue 2. P. 137, 2003.

(82) Seman, J. Key **competencies and characteristics for innovative teaching amony secondary school teacher: a mixed- methods research**, Scince Index Journal. Acience indexed. Com, 2014. http://*link.springer.com/.../10.1007%2Fs 12564-014-9329-6*.

(83) Barak, Miri, et al, **Students Innovative Thinking and Their Perception About the Ideals learning. Springer sciene and Businis Media** Journal Dordrecht 2014. *link.springer.com/.../10.1007%2F978-94-007-7287-8*.

(84) Blackmore, Jill, **et al Innovative learning Enviornments Reseurch study. Deakin University**. Burd wood Vic. Melbourne, Australia, 2011.

(٨٥) رضوان، وسام سعيد، **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م.

(86) Mckmimie, 2011.

تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم له

د. أحمد حسن العياصرة *

تاريخ وصول البحث: ٩ / ٣/ ٢٠١٥م تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٤/ ٢٠١٦م

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل، وكيفية استخدامهم له، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة قصدية تألفت من ثلاثة معلمين ومعلمة واحدة يدرسون العلوم للصفوف من الثامن إلى العاشر الأساسي في قرية تقع في شمال الأردن، طبقت عليهم استبانه ذات أسئلة مفتوحة النهاية، وأجريت معهم مقابلات شبه مُحْكَمة، وحللت البيانات وفق أساليب تحليل البيانات النوعية. أظهرت النتائج وجود فئتين من المعلمين، مَثّلَ الفئة الأولى معلم واحد لديه معرفة لكنها غير كافية ببعض استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، حاول استخدامها في تقويم تعلم طلبته، ومَثّلَ الفئة الثانية ثلاثة معلمين أقروا بضعف معرفتهم ببعض استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وبعدم معرفتهم بأخرى، وبعدم استخدامهم لها. وقد ربط كل المعلمين المشاركين التقويم بالامتحانات، واستخدموهما كمترادفين، فالتقويم لديهم مرتبط بالعلامات التي يتحصل عليها الطالب بامتحانات القلم والورقة، وبخاصة الامتحانات المقالية الأكثر استخداماً لديهم، وأظهرت النتائج أيضًا وجود معيقات عدة تقف أمام استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم البديل

* أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

وأدواته، منها: ضيق الوقت وكثرة أعباء المعلم، وصعوبة توفير المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيات، وضعف الدعم وبرامج التدريب المقدمة للمعلم، وازدحام الصفوف بالطلبة.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، تصورات معلمي العلوم، تقويم تعلم العلوم في المرحلة الأساسية.

Abstract

The study aims at investigating the perceptions of science teachers for the basic level in a Jordanian village pertaining to alternative assessment and how to make use of it. To achieve that, a purposeful sample consisting of four science teachers for the eighth to the tenth grades (three males and one female) in a north Jordanian village had been chosen for examination. An open-ended questionnaire was distributed to them and a semi-structured interview was conducted with each of them. The results show that there are two types of teachers. The first type, represented by one teacher, shows that the teacher does not have adequate knowledge about some strategies of alternative assessment and its tools and, therefore, tried to use the available knowledge in assessing students' learning progress. The second type, represented by three teachers whom acknowledged the insufficiency of their knowledge about some alternative assessment strategies and the lack of their knowledge about others, did not make use of them at all. However, all the sample teachers made use of the available assessment in their evaluation of examinations since assessment to them is related to the earned grade by the student in the actual exam on paper. The results also show that there are several obstacles facing science teachers utilizing alternative assessment, like the lack of time in light of the teacher's many burdens, the difficulties in the provision of materials, the weakness of support and programs offered to the teacher, and the crowdedness of classrooms.

Keywords: Perceptions of science teachers, alternative assessment, science assessment for the basic level.

المقدمة:

يُعدّ التقويم بما يقدمه من معلومات حول مدى تحقق النتاجات التعليمية، ومدى ملاءمة الممارسات التي تتخذ لتحقيقها، مرحلة أساسية في عملية التعلم والتعليم، ومنطلقاً لتطويرها وتحسينها، ودافعاً يقود العاملين في أية مؤسسة تربوية لتحسين أدائهم للارتقاء بمخرجاتها إلى أعلى المستويات.

والتقويم بمفهومه الحديث لم يعد عملية إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية تقاس بالعلامات الاعتباطية التي تعطيها الامتحانات، والتي لا تقدم صورة وافية حول تعلم الطلبة، ولا تعكس حقيقة ما يمتلكونه من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا، واتخاذ القرار، وحل المشكلات التي تمكنهم من التعامل مع مستجدات هذا العصر ومتغيراته المتسارعة، ومع ما فيه من ثورة علمية وتكنولوجية ومعلوماتية هائلة أصبحت سمته المميزة[١]، فالتقويم التربوي بنهجه الجديد، أو ما يعرف بالتقويم البديل (alternative assessment) يتضمن استراتيجيات وأدوات تمكّن من تكوين صورة متكاملة عن المتعلم معتمدة على افتراض أن المعرفة يتم بناؤها بواسطة المتعلم، وتختلف من سياق لآخر.

فالتقويم البديل يقوم على مبادئ الفلسفة البنائية، التي تؤكد أهمية بناء الاستجابات بدلاً من اختيارها[٢]، فالإطار النظري لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية يعتبر الطالب نشطًا يكتشف المعرفة في سياقات حقيقية ويدمجها بوعي في بنيته المعرفية، واستخدام أدوات التقويم المتوافقة مع هذه النظرة تعزز سمات الإبداع، والانضباط الذاتي، وحسن الاختيار، والرؤية الثاقبة، والثقة بالنفس، والعفوية لدى المتعلم[٣].

ونتيجة لفهمنا للتعلم على أنه عملية بناء المتعلم للمعنى اعتماداً على أبنيته وخبراته المعرفية، ولإدراكنا للآثار السلبية لاستخدام أشكال التقويم التقليدية كالاختبارات في الأنظمة التربوية على كل من المعلم والمتعلم والمنهاج، وعلى عملية التعلم ذاتها، أصبح التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعلم، يتم التخطيط له وتصممه لتعزيز التعلم[٤]، فهدف التقويم البديل مساعدة المتعلمين على التعلم بدلاً من الحكم عليهم وتصنيفهم، وهو يركز على الإنجاز النسبي للفرد على نفسه بدلاً من مقارنته بالآخرين، ويعطي صورة عما يعرفه الطالب، وما يمكنه القيام به، ومدى تقدمه في ذلك، وهذا يقتضي تركيز الاهتمام في عملية التقويم

على تعلم كل طالب باعتباره فردًا له متطلباته الخاصة وإمكانته المحددة، بالتالي التحول من قياس تعلمه والحكم عليه إلى دعم ذلك التعلم وتعزيزه[٥].

إن وعي المعلم بأهمية استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ومعرفته بها، يجعل تقويمه حقيقياً، ويمكّنه من أن يقدم للطلبة أنشطة تعلم فردية تتيح لهم إظهار ما لديهم من مهارات في التفكير الناقد وحل المشكلة، وتعمق الفهم لديهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات، فاستراتيجيات التقويم البديل تتطلب مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلة، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع[٦].

وفي إطار التوجه العالمي الجديد لاستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم تتوافق مع مبادئ النظرية البنائية، تبنّت وزارة التربية والتعليم في الأردن استراتيجيات التقويم البديل وأدواته ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة Educational Reform for Knowledge Economy (ERfKE 1&2) الذي انطلق عام ٢٠٠٣م، وهي كما جاءت في وثيقة الإطار النظري لاستراتيجيات التقويم وأدواته الصادرة عن وزارة التربية والتعليم[٧] كالآتي:

١- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، ويقصد بها قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو في مواقف تحاكيها، أو قيامه بعروض عملية يظهر فيها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، وتشتمل هذه الاستراتيجية على فعاليات عدة، منها: العرض والتقديم، والأداء العملي، والمحاكاة، والمناضرة.

٢- استراتيجية التقويم بالتواصل، ويقصد بها جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل بشكل يمكّن المعلم من معرفة مدى التقدم في معرفة الطالب، وتعرّف طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلة، وتشتمل هذه الاستراتيجية على فعاليتي المقابلة، والأسئلة والأجوبة.

٣- استراتيجية مراجعة الذات، ويقصد بها تحويل خبرة الطالب السابقة إلى تعلم جديد بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتعلمه لاحقاً، والتمعن في الآراء، والمعتقدات، والمعارف في محاولة واعية منه لتشكيل منظومة معتقدات قائمة على أسس من العقلانية والأدلة، وتتضمن عملية الرجوع إلى التفكير ما وراء المعرفي وعمل استدلالات للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي،

وتشتمل هذه الاستراتيجية على فعاليات تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

٤- استراتيجية الملاحظة، وفيها يتوجه المعلم أو الملاحِظُ (القرين) بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، من أجل الحصول على معلومات نوعية حول مهاراته، وقيمه، وسلوكياته، وأخلاقياته، وطرق تفكيره.

٥- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وهي الامتحانات بأنواعها المختلفة، والتي تستخدم عادة في قياس قدرات المتعلم ومهاراته في مجالات المعرفة، والفهم، والعمليات العقلية، لتحديد بمواطن القوة والضعف في أداء الطلبة، وتحديد مستوى تحصيلهم الدراسي ومدى تقدمهم فيه، وبالتالي تزويد المعلم وولي أمر الطالب بالتغذية الراجعة المناسبة حول ذلك.

أمّا أدوات التقويم البديل التي جاءت في وثيقة التقويم هذه فتمثلت في: قوائم الرصد/الشطب، وسلالم التقدير، وسلالم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي[٨]، وقد اشتملت أدلة المعلم للمباحث المختلفة التي تم تأليفها من قبل فرق التأليف في الوزارة ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة على نماذج عديدة من هذه الأدوات يستطيع المعلم استخدامها وتطوير أدوات على غرارها لقياس تعلم الطلبة.

وقد حظي التقويم البديل باهتمام الكثير من الباحثين، وتنوعت المنهجيات التي اتبعت في دراسته، ومع علم الباحث أن الدراسة الحالية دراسة نوعية لا تتطلب وجود عرض للدراسات السابقة فيها، إلا أنه سيعرض لبعض الدراسات المحلية فقط التي تناولت بشكل أساسي واقع استخدام معلمي المباحث المختلفة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته لعلها تسهم مع ما يرد في هذه الدراسة من نتائج في فهم هذا الواقع وتفسير نتائج هذه الدراسة، ففي دراسة العياصرة والزعبي[٩] التي هدفت تعرّف مدى استخدام معلمي العلوم للصف العاشر الأساسي في محافظة إربد في الأردن لاستراتيجيات تقويم تعلم الطلبة في ضوء خطة تطوير التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، أظهرت نتائجها أن أكثر فعاليات التقويم استخداماً من قبل المعلمين كانت تلك التي تندرج تحت استراتيجية القلم والورقة، وأقلها استخداماً المحاكاة، ولعب الدور، والمناظرة، والسجلات القصصية.

وفي دراسة نصر[١٠] التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة

العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون جميع الأنواع، لكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله على أقل المتوسطات.

ودراسة أبي شعيرة واشتيوة وغباري[١١] التي هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه المعلم في تطبيق استراتيجيات التقويم البديل في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في محافظة الزرقاء، أظهرت نتائجها أن هناك نقصاً في البرامج التدريبية للمعلمين، وأن ضعف الإمكانيات المادية من أكبر المعيقات التي تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات.

ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود[١٢] التي هدفت فيما هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لهذه الاستراتيجيات متوسطة.

ودراسة الزعبي[١٣] التي هدفت إلى تعرّف درجة معرفة معلمي الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في محافظة اربد باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، ودرجة استخدامهم لها، وأظهرت نتائجها أن درجة معرفة المعلمين بهذه الاستراتيجيات وأدواتها ودرجة استخدامهم لها ما زالتا أدنى من المأمول.

وقد نحت جميع الدراسات السابقة هذه المنحى الكمي في البحث مستخدمة منهج البحث والوصفي التحليلي، وقد أشارت نتائجها إلى قصور في واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة في المباحث الدراسية المختلفة، وتأتي الدراسة الحالية إضافة متواضعة لهذا الجهد البحثي في مجال العلوم بمنهج البحث النوعي الذي امتازت به.

مشكلة الدراسة:

استجابةً للفهم المتزايد للتعلم كعملية بناء المتعلم للمعنى معتمداً على أبنيته المعرفية وخبراته، وللإدراك المتنامي بأن أساليب التقويم التقليدية السائدة في الأنظمة التربوية المعاصرة تؤثر سلباً على بيئة التعلم والتعليم[١٤]، شهدت الأنظمة التربوية العالمية ومحلياً تطوراً شاملاً في مجال التقويم، إذ أصبح التقويم مكوناً أساسياً من مكونات التعلم، يخطط له لتعزيز التعلم، وظهرت بذلك استراتيجيات تقويم وأدوات تتوافق مع هذا التحول عرفت باستراتيجيات التقويم البديل.

ولكي تترجم توجهات أي نظام تربوي في التقويم، فإن على المعلمين مواكبة التطورات في هذا المجال باكتساب المعرفة العلمية الكافية المتعلقة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتنمية مهاراتهم في استخدامهم، ولما كانت وزارة التربية والتعليم في الأردن قد بدأت بمشروع تطوير التعليم من أجل اقتصاد المعرفي (١و٢) عام ٢٠٠٣م، الذي تضمن التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل، كان لزاماً معرفة مدى مواكبة المعلمين لهذا التحول بتقصي معرفتهم باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ومدى استخدامهم لها، والمعيقات التي تقف أمام هذا الاستخدام، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية القيام به في ظل قلة الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين، وبخاصة معلمي العلوم، بهذه الاستراتيجيات ومهاراتهم فيها، وممارساتهم لها كما تشير دراسة زهانج وبري ستوك (Zhang&Burry-Stock)[١٥]، إذ إن ممارسة المعلم لهذه الاستراتيجيات بحسب دراسة زهانج وزميله هذه مرتبط بمعرفته بها وبمهارته في تطبيقها، من هنا جاءت الدراسة النوعية الحالية محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما هي تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية لمفهوم التقويم البديل؟ وما انعكاس ذلك على ممارستهم له؟

٢- ما هي تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟ وكيفية استخدامهم لها في ضوء تلك التصورات؟

٣- ما معيقات استخدام استراتيجيات التقويم البديل كما يراها معلمو العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تسلط الضوء على واقع استخدام معلمي العلوم للمرحلة الأساسية (العليا) لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، وعلاقة ذلك بمدى معرفة هؤلاء المعلمين بهذه الاستراتيجيات وتصوراتهم حولها، باعتبارهم المصدر الأساسي للمعلومات عن حالة تدريس العلوم لهذه الصفوف كدراسة نوعية متعمقة، وهي تأتي مساهمة متواضعة في الجهد البحثي القليل في مجالها، فبعد مضى ما يزيد عن عقد من الزمن على انطلاق المشروع، نجد أن البحث المتعلق به ركز

بوجه عام على تحليل محتوى كتب العلوم، وطرق التدريس المتبعة في تنفيذها، وقليل من الدراسات تناولت ممارسات معلمي العلوم الفعلية في تقويم تعلم الطلبة لمحتوى هذه الكتب، والمعيقات التي تعترض استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، لذلك فإن النتائج التي توفرها هذه الدراسة قد تسهم في تبصير القائمين على تعليم العلوم بواقع تقويم العلوم في المدارس الأردنية، وبخاصة مدارس الأرياف منها، والمعيقات التي أسهمت في تشكيله، ما قد يساعدهم في وضع الخطط اللازمة لمعالجة هذه المعيقات والتغلب عليها، وبالتالي تحسين هذا الواقع والارتقاء به إلى مستوى ما يطمح إليه القائمون على مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة. يضاف إلى أن هذه الدراسة من الدراسات المحلية القلائل -بحسب علم الباحث- التي استخدمت منهج البحث النوعي في تقصي تصورات معلمي العلوم حول استراتيجيات التقويم البديل ومدى ممارستهم لها في المدارس الأردنية.

التعريفات الإجرائية:

- استراتيجيات التقويم البديل: هي مجموعة استراتيجيات غير تقليدية قائمة على مبادئ ومرتكزات النظرية البنائية في تقويم الأداء الفعلي للمتعلم والحكم على إنجازاته، اعتمدت في الدراسة الحالية كما جاءت ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة الذي بدأ في الأردن عام ٢٠٠٣م، والتي وردت في وثائقه، وقدمت نماذج من أدواتها في أدلة المعلم لكتب العلوم المؤلفة في إطار هذا المشروع، وقد حدّدت بخمس استراتيجيات، هي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية الملاحظة، إضافة إلى استراتيجية التقويم بالقلم والورقة.

- معلم العلوم للمرحلة الأساسية: هو من يدرّس العلوم أو أحد فروعها لأي من صفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية، في إحدى مدارس القرية الأردنية محل الدراسة، ويحمل الدرجة الجامعية الأولى في أحد التخصصات العلمية.

الموقع والمشاركون في الدراسة وطريقة اختيارهم:

جرى جمع البيانات في هذه الدراسة في ثلاث مدارس حكومية موجود في قرية تقع في شمال الأردن، ويتبع لها تجمعان سكانيان صغيران، وتتبع مدارسها مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، بحيث يكون

ضمن صفوف هذه المدارس الثلاث صفًا واحد على الأقل من صفوف المرحلة الأساسية: الثامن والتاسع والعاشر الأساسي، حيث يوجد في هذه القرية في وقت إجراء الدراسة في العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣م)، خمس مدارس أساسية تشتمل كل منها على واحد أو أكثر من هذه الصفوف الأساية المذكورة، وعدد معلمي العلوم لهذه الصفوف في المدارس الخمس هذه حوالي (١٢) معلمًا ومعلمة، تم اختيار عينة قصدية نمطية (typical) منهم مؤلفة من (٣) ثلاثة معلمين ومعلمة واحدة، بناءً على علاقات الباحث ومعرفته بهم، واستناداً الى استشارة مديري هذه المدارس، وقد كانت معايير الاختيار أن يكون المعلم المشارك مدرساً لأحد من الصفوف الأساسية المذكورة على الأقل، وأن يبدي الرغبة الأكيدة للمشاركة في الدراسة، وأن يكون المعلمون المشاركون موزعين على مدارس مختلفة في المستوى، والإمكانات، والموقع، وجنس الطلبة الذين يدرسون فيها، وقد معيار الرغبة الأكيدة، وبخاصة لدى المعلمات، العامل الأساس في تحديد عدد المشاركين في الدراسة بأربعة مشاركين فقط، والجدول(١) يوضح الخبرة التدريسية والتخصص والصفوف التي يدرسها كل منهم.

جدول (١): المشاركون في الدراسة

المعلم*	المؤهل العلمي والتخصص	الخبرة التدريسية بالسنوات	الصفوف الأساسية التي تدرسها/ المبحث
هناء	بكالوريوس في الفيزياء	٥	التاسع/ الفيزياء
عمر	بكالوريوس في الكيمياء	٦	التاسع/ الكيمياء السابع والثامن/ العلوم
فؤاد	بكالوريوس في الفيزياء	١٢	العاشر/ الكيمياء والفيزياء والأحياء السابع/ العلوم
رامي	بكالوريوس أحياء وبكالوريوس هندسة زراعية	٩	التاسع والعاشر/ الأحياء السادس والسابع والثامن/ العلوم

* الأسماء مستعارة

أداتا الدراسة وإجراءات جمع البيانات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت أداتان (مصدران) لجمع البيانات، هما:

-أولاً: الاستبانة:

كان الهدف من تطبيق هذه الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة الكشف عن فهم معلمي العلوم المشاركين لمفهوم التقويم البديل، من حيث مفهومه واستراتيجياته

وأدواته، ومدى استخدامهم هذه الاستراتيجيات وأدواتها في تدريس العلوم، حيث تكونت الاستبانة من (١٥) سؤالاً مفتوح الإجابة؛ تـم كتابتها بعد مراجعة بعض الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وبالاعتماد بشكل أساسي على نتائج ومصادر جمع البيانات لكل من دراسة جانج (Cheng)[١٦]، ودراسة كوندرز وزملائه (Coenders, et al.)[١٧]، حيث تم عرضها على ثلاثة متخصصين، لإبداء ملاحظاتهما ومقترحاتهما حول أسئلتها، من حيث: شمولها، ووضوحها، وانسجامها مع هدف الاستبانة، وأية مقترحات أخرى، وقد تم الإبقاء على جميع الأسئلة مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعضها، وقد وزعت الاستبانة على المعلمين المشاركين من خلال مقابلات شخصية لكل منهم لتوضيح الهدف منها، وبيان كيفية الإجابة عن أسئلتها، بحيث تكون الإجابة معبرة عن فهم المعلم المشارك واعتقاده لمفهوم التقويم البديل دون الرجوع إلى أي مرجع أو مصدر، ومعبرة عن واقع ممارسته الفعلي لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس العلوم لصفوف المرحلة الأساسية(العليا)، وإبلاغهم بنية الباحث إجراء مقابلة معمّقة مع كل منهم بعد التحليل الأولي لاستجاباتهم.

- ثانياً: المقابلة:

هدفت هذه المقابلة إلى الحصول على بيانات مفصّلة ومعمّقة حول فهم معلمي العلوم المشاركين لمفهوم التقويم البديل، من حيث مفهومه واستراتيجياته وأدواته، ومدى استخدامهم هذه الاستراتيجيات والأدوات في تدريس العلوم، وذلك بالتأكيد على بعض ما جاء في إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة وتدعيمها، واستيضاح بعضها، واستكمال النقص وسد الفجوات فيها، حيث أجريت مقابلة فردية شبه مُحْكَمَة لكل معلم مشارك وفق دليل مقابلة خاص به اشتمل على عدة أسئلة صيغت بناءً على التحليل المبدئي لإجاباته عن أسئلة الاستبانة، وكان يتبع كل سؤال بعض الأسئلة السابرة، وقد أجريت جميع المقابلات من قبل الباحث في المدرسة، وكان يجري تسجيل البيانات خلال المقابلة وبعدها مباشرة، وقد تراوحت مدة المقابلة من ١٥-٤٠ دقيقة.

معالجة البيانات وتحليلها:

استخدمت في هذه الدراسة استراتيجيات التحليل الاستقرائي لبياناتها وفق أربعة أطوار (مراحل) phases موصوفة في دراسة كوندرس وزملائه

(Coenders, cited in Coenders, et al.)[١٨]، وهي:

أ- تجميع البيانات المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الاستبانة وما يقابلها من إجابات عن أسئلة المقابلة بعد تفريغها لكل مشارك على حده، وترميزها.

ب- قراءة البيانات التي تم تجميعها لكل معلم وفحصها لتحديد جمل أو عبارات تعتبر مميزة للاستجابة المعطاة، حيث تم وضع خط تحتها، ثم عمل جدول (word table) بها، ليصبح لدينا أربعة جداول، بواقع جدول لكل معلم مشارك يتضمن العبارات المميزة له من استجاباته على أسئلة الاستبانة والمقابلة.

ج- تنظيم العبارات المميزة لكل سؤال من أسئلة الاستبانة وما يقابلها من أسئلة المقابلة للمعلمين جميعهم في جداول، يتضمن كل منها العبارات المميزة في إجابات كل معلم من المعلمين المشاركين عن سؤال معين.

د- إجراء المقارنات وتحديد العناصر المشتركة في الجداول التي تم تشكيلها والحصول على الفئات والأنماط والاستنتاجات الممكنة.

تحديد الصدق:

لتحديد صدق النتائج جرى اتباع ما جاء بدراسة كوندرز وزملائه (Coenders, etal.)[١٩] بهذا الخصوص، حيث تم إعطاء أربعة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية غير المشاركين في الدراسة عينة من البيانات المجدولة والبيانات الخام المقابلة لها، وطلب إليهم مراجعتها وتحديد ما إذا كان يدعم ويؤيد ما جاء في الجداول أو يعدّل عليها ويقترح غيرها، وكانت نسبة الاتفاق عالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد تحليل البيانات التي مثلت إجابات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية (الصفين الثامن والتاسع الأساسيين) في قرية أردنية المشاركين في الدراسة عن أسئلة الاستبانة وأسئلة المقابلة الرئيسة والسابرة، والتي هدفت إلى استقصاء فهمهم للتقويم البديل واستراتيجياته، ومدى معرفتهم به، واستخدامهم له، والمعيقات التي تقف حائلاً أمام استخدامهم لهذه الاستراتيجيات وأدواتها في تدريس العلوم، جاء المعلمون المشاركون في هذه الدراسة بحسب استجاباتهم في فئتين، الأولى مثلها المعلم فؤاد الذي أشار إلى أن لديه معرفة مناسبة ببعض استراتيجيات التقويم البديل، وقد حاول استخدامها في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، لكن العديد من المعيقات منعته من تكرار هذه المحاولات، وبقيت معرفته دون تطبيق، والثانية ضمت المعلمين الثلاثة الباقين الذين أقروا بضعف

معرفتهم الشديد باستراتيجيات التقويم البديل وأدواتها، وبعدم استخدامهم لها في تقويم تعلم العلوم لدى طلبهم، وقد أمكن عرض النتائج في ثلاثة محاور بحسب أسئلتها كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية لمفهوم التقويم البديل؟ وما انعكاس ذلك على ممارستهم له؟

- ربط جميع معلمي العلوم المشاركين في الدراسة التقويم بالامتحانات، واستخدموهما كمترادفين لا فرق بينهما، فالتقويم بنظرهم عملية يتم بها الحصول على العلامات ورصدها لاستصدار النتائج الفصلية منها، وقد اعتبروا امتحانات القلم والورقة القصيرة منها والطويلة، والمقالية منها والموضوعية أفضل الطرق لذلك، لذا نجد أن الامتحانات الكتابية، وبخاصة المقالية، أكثر طرق التقويم استخداماً من قبل هؤلاء المعلمين.

هناء: الامتحانات الكتابية، القصيرة والطويلة، التي تتضمن أسئلة حل [حل مسائل] وفسري [وتفسير] وأكملي [إكمال الفراغ] تقيس أداء الطالبة الحقيقي، وأنا استخدمها بدل الأسئلة الشفوية في وضع [رصد] علامات الطالبات.

عمر: برأيي أفضل طرق التقويم الامتحانات القصيرة على فقرات بشكل مستمر، فأنا استخدمها دائماً لأنها تزيد من اهتمام الطالب بالمادة وتجذب انتباهه إليها ...التقويم بالامتحانات التي تتضمن أسئلة استنتاجية، وضع دائرة، وصح وخطأ تقيس أداء الطلبة، لكنها لا تكفي بدون المختبر الذي تظهر فيه مهارات وقدرات الطلبة العملية، وبما أن استخدامي للمختبر قليل، فأنا أقوّم طلابي بالامتحانات

رامي: أفضل تقويم طلابي بالقلم والورقة والتقويم الذاتي، لكنني لا أستخدم التقويم الذاتي

فؤاد: هدف التقويم إجراء الامتحانات للحصول على العلامات التي تكون في الغالب غير حقيقية، لأنه يتم رصدها والتلاعب بها لتنجيح الطلبة، فالامتحانات [بالرغم من أنها] لا تعطي تقويم صادق يمثل مستوى الطلبة، إلا أنها الوسيلة الوحيدة الممكنة التي ألجأ إليها في تقويم الطلاب ووضع العلامات لهم وتنجيحهم

- وعند سؤالهم عن مدى استخدامهم للأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، والواجبات البيتية، والأسئلة الصفية في تقويم تعلم العلوم لدى الطبة ذكروا جميعاً

أنهم يسخدمونها في تدريس العلوم كجزء من طريقة التدريس، ولم يعتبرها أي منهم جزءاً من عملية التقويم، لأنها كما ذكر المعلم فؤاد "لا تتضمن عملية رصد للعلامات لاستخدامها في إعداد الشهادات المدرسية في نهاية العام"، فالتقويم لديهم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلامات التي يتحصل عليها الطالب، وبالنتيجة النهائية التي ينالها في نهاية الفصل أو العام الدراسي.

هناء: لا أضع علامات على الواجبات... الأسئلة الشفوية لا تقيس أداء الطالبات بشكل صادق فؤاد: لا أستخدم الأسئلة الصفية للتقويم، لأنها لا تقيس أداء الطالب في العلوم بشكل صحيح لأمور [لأسباب] كثيرة، فأنا أستخدمها لشرح الدرس وتحقيق أهدافه

عمر: استعمل الأسئلة الصفية في بداية الدرس كتمهيد، لكن لا استعملها لرصد العلامات، فأنا لا استخدمها لقياس ما يتعلمه الطالب في حصة العلوم.

فالهدف النهائي من عملية التقويم كما أشار إليه المعلمون المشاركون في الدراسة يتمثل في رصد العلامات التي تمثل تحصيل الطالب في المجال المعرفي، والتي يتم جمعها بشكل أساسي من خلال الامتحانات الكتابية بحسب الوزن النسبي لكل امتحان، إضافة إلى علامة المشاركة التي توضع في العادة بدون معايير محددة، مع إهمال تام لتقويم الجانب العملي، وقد اعتبر هؤلاء المعلمين أن العلامات التي يحصل عليها الطالب في الامتحانات الكتابية تمثل مستواه الحقيقي، وتعبر عن تعلمه في العلوم، وهي في النهاية ما يفيد الطالب وولي أمره في الوقوف على مستواه الدراسي في العلوم.

هناء: فائدة الاختبارات بالنسبة لي الحصول على العلامات التي أقيس بها مستوى الطالبة، وتستفيد منها الطالبة في التعرف إلى مستواها، وتفيد ولي الأمر في التعرف إلى مستوى ابنته.

رامي: هدف التقويم أخذ العلامات التي تساعد المعلم في الوقوف على مدارك [ما يدركه] الطلبة، وتفيد أولياء أمور الطلبة في معرفة مستوى أبنائهم.

عمر: التقويم والعلامات التي يتم أخذها من الامتحانات تحفز الطلبة على التنافس، وتدفعهم للاجتهاد للحصول على علامات أعلى، وتعطي أولياء الأمور فكرة عن مستوى أبنائهم.

أما التقويم التكويني، أو ما اسماه اثنين من المعلمين المشاركين "التقويم في أثناء الحصة"، فقد تركز هدفه بنظرهم في أنه جزء من الطريقة المستخدمة في التدريس، إذ إنه

يساعد المعلم في التمهيد لموضوع الدرس، وإيصال أفكاره للطلبة، والحفاظ على دوام انتباه الطلبة في الحصة وتفاعلهم فيها، ويعطي الطلبة فرصة اكتشاف المعرفة، ويساعدهم في الاحتفاظ بها، وبالرغم من إقرارهم بأن التقويم التكويني جزء من عملية التقويم، إلا أن استخدامهم له في التدريس لا يكون بغرض التقويم.

عمر: التقويم في أثناء حصة العلوم يعمل كتمهيد للدرس، وفيه فائدة للطلبة (تتمثل في) أنهم يتوصلون للمعلومة بأنفسهم.

فؤاد: أنا أستخدم الأسئلة خلال الشرح لتحقيق النتاجات، فبدون الأسئلة الصفية تصبح الحصة مملة راكدة، فهي تجبر الطالب على الاستمرار في الانتباه في الحصة لشعوره بأنه معرض للسؤال في أية لحظة

هناء: لا استخدم الامتحانات الشفهية، لكن استخدم الأسئلة الشفهية في شرح الدرس، لشد انتباه الطالبات، ولأنها تفيد الطالبة في معرفة مستواها من خلال سماع إجابات زميلاتها.

إن ربط المعلمين المشاركين التقويم بالامتحانات، واستخدامهما كمترادفين، ربما يعود إلى كون الأساليب التقليدية في التقويم، والتي تعد استراتيجية امتحانات القلم والورقة بأنماطها المختلفة ركيزتها الأساسية تحتل المرتبة الأولى في الاستخدام من قبل المعلمين، وربما تكون السائدة في معظم الأوقات لدى معظم المعلمين في الأردن بشكل خاص، وفي كثير من دول العالم بشكل عام، كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة نصر[٢٠]، ودراسة البشير وبرهم[٢١]، ودراسة الزعبي[٢٢]، ودراسة مرجان وواستون(Morgan and Watson)[٢٣]، ذلك لما تتضمنه هذه الاستراتيجية من أدوات يمكن للمعلم إعدادها بسهولة وإحكام، بحيث تمكنه من قياس كثير من النواتج التعليمية أو الأهداف التدريسية، وبشكل خاص تلك المتعلقة بالمجال المعرفي[٢٤]، وبالتالي تزويد المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم فيه، ولعل هذا ما جعل المعلمين المشاركين في الدراسة ينظرون للأسئلة الصفية على أنها أسلوب تدريس لا علاقة لها بعملية التقويم، وهذا يتطابق مع نظرتهم للتقويم على أنه عملية يتم بها الحصول على العلامات ورصدها لاستصدار النتائج الفصلية، واعتبارهم امتحانات القلم والورقة القصيرة منها والطويلة، والمقالية منها والموضوعية أفضل الطرق لذلك، فكانت هذه الاسترتيجية أكثر استراتيجيات

التقويم استخداماً من قبل هؤلاء المعلمين، وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه نتائج دراسة توماس (Thomas)[٢٥] من أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم في قياس تعلم الطلبة يتأثر بشكل أساسي باعتقاداتهم حول علمية التقويم ذاتها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما هي تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟ وكيفية استخدامهم لها في ضوء تلك التصورات؟

جاء في استجابات ثلاثة من المعلمين المشاركين في الدراسة الذين يمثلون الفئة الثانية حول مدى استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم العلوم لدى الطلبة، أنهم لم يستخدموا أي من هذه الاستراتيجيات في تدريسهم يومًا ما، وذلك لعدم معرفتهم بها.

عمر:لم أجرب ولا مرة [أبداً] استراتيجيات التقويم البديل التي تقول عنها...بصراحة لم أجد لهذه الاستراتيجيات تطبيق على أرض الواقع، لا في المدرسة الحالية، ولا في المدرسة السابقة.

هناء: لم أجرب استراتيجيات تقويم الأداء، ...ولا أعرفها،...أنا لم أستخدمها هذا العام

رامي: لا أعرف استراتيجيات تقويم الأداء، ولا استخدمها.

وقد أشار هؤلاء المعلمون إلى أنهم سمعوا –مجرد سماع- عن بعض استراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم الطلبة في العلوم، وإلى أن لديهم معرفة سطحية عامة عنها لا ترقى إلى اعتبارها بنية مفاهيمية محددة واضحة المعالم، ومع ذلك لا يبدو أن أحد منهم استخدم أي من هذه الاستراتيجيات في تقويم تعلم العلوم لدى طلبته.

هناء: أسمع بالتقويم القائم على الأداء، والملاحظة، والتواصل.

عمر: أعرف أن التقويم الذاتي هو أن يقوّم الطالب نفسه، وتقويم القرين أن يقوّم الطالب زميله، لكني لا استخدم هذا التقويم.

رامي: أعرف أن التقويم الذاتي هو قدرة الطالب على تقويم نفسه من خلال الاستجابة عن استمارة نعم أو لا [صح أو خطأ] وما استخدمته ولا مرة.

أما استراتيجيات التقويم البديل الأخرى فقد أقر المعلمون المشاركون بأنهم لم يسمعوا بها، وبالتالي فإنهم لا يعرفون عنها شيئاً، وهم بذلك لم يستخدموا أي منها في تقويم تعلم طلبتهم، فقد قال المعلم رامي: "لا أعرف استراتيجيات التقويم البديل ولا استراتيجيات تقويم

الأداء التي تحكي عنها ولا استخدمها"، على الرغم من أن هذه الاستراتيجيات واردة في دليل المعلم مع الأمثلة على أدواتها، حيث إنها من توجهات مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

هناء: لا أعرف شيئاً عن البورتفوليو، ولم استخدمها لأني لم أتعلمها، وسمعت بها اليوم.

عمر: أعرف أن أكثر من أن ثلثي علامة الطالب النهائية في المنهاج الحديث تعتمد على تقويم أدائه، ونحن لا نعرف عن تقويم الأداء شيئاً.

أما المعلم فؤاد فهو الوحيد الذي لدية فكرة، لكنها غير كاملة، عن استراتيجيات التقويم البديل كان قد حصل عليها وطبقها في أثناء دراسته للدبلوم العالي في تكنولوجيا التعليم، وهو يستخدم بعضها إلى جانب امتحانات القلم والورقة، ففي إجابته عن أحد أسئلة الاستبانة قال: "نعم الامتحان الثاني يكون تقويمي، واستخدم فيه أدوات متعددة مثل قائمة الشطب، وسلم التقدير، واختبار قصير"، أما استراتيجيات التقويم البديل الأخرى وأدواتها فقد أشار إلى أنه حاول استخدام بعضاً منها في تدريس العلوم بعد حصوله على الدبلوم العالي، لكنه لم يكرر استخدامها نتيجة ما تولد لديه من إحساس بالإحباط، وما واجهه من صعوبات.

فؤاد: أنا عملت مرة لبعض الطلبة تقويم سجل وصف التعلم وبعثته إلى الأهالي، فلم أجد أي تجاوب من قبلهم، فتولد لدي إحساس بأنه "تعب ع الفاضي" [من غير فائدة] أنا أعرف استراتيجيات التقويم الحديث، مثل التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات، وأعرف قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجل اللفظي، وقد حاولت تطبيقها في المدرسة، لكن لأسباب عديدة تراجعت عن ذلك لشعوري بأن ليس لها داعٍ.

أما فيما يخص التقويم الذاتي وتقويم القرين، فقال: "أعرفها، لكنني لم استخدمها"، وأقر بأنه لم يعرف شيئاً عن البورتفوليو، ولم يستخدمها في تقويم تعلم طلبته.

إن إقرار ثلاثة من المعلمين المشاركين في الدراسة بعدم معرفتهم لمعظم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وضعف معرفة المعلم الرابع بها، بالرغم من تركيز مناهج العلوم المطوّرة في إطار خطة تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة عليها، وتخصيص الوزارة لجزء من علامة تقويم الطالب في العلوم باستراتيجيات التقويم البديل، قد انعكس

وبشكل واضح على مدى استخدامهم لها في تقويم تعلم الطلبة، حيث أشاروا إلى ضعف، بل قل عدم استخدامهم لها، واعتمادهم بشكل أساسي على امتحانات القلم والورقة بأنواعها وأنماطها المختلفة، وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة زانج وزميله (Zhang &Burry-Stock)[٢٦]، ودراسة جانج(Cheng)[٢٧] من أن درجة معرفة المعلمين باستراتيجيات التقويم وأدواتها تؤثر بشكل مباشر في درجة استخدامهم لها.

ومن أجل الوصول إلى التحول المطلوب في ممارسات التقويم التي تنسجم مع التوجهات الحديثة في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم لا بد كما يشير أولادل Oladele المشار إلية في دراسة الزعبي[٢٨] من تغيير نظرة هؤلاء المعلمين للتقويم، وتعزيز معرفتهم باستراتيجياته التي تناسب تلك التوجهات. وهذا لا يتأتى في ظل التطورات السريعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات إلا بالاهتمام بعملية إعداد المعلم قبل الخدمة، وتنميته مهنياً في أثناء الخدمة بإخضاعه لبرامج تدريب مستمرة تزوده بمهارات التعلم الذاتي[٢٩].

إن استخدام المعلمين المشاركين في هذه الدراسة لاختبارات القلم والورق في تقويم تعلم العلوم لدى الطلبة دون غيرها من استراتيجيات التقويم البديل، إلا في بعض الحالات النادرة، يتفق إلى حد كبير مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات الكمية المحلية السابقة مثل دراسة العياصرة والزعبي[٣٠]، ونصر[٣١]، وأبي شعيرة وزملائه[٣٢]، والرفاعي زملائه[٣٣] في هذا المجال، وينسجم مع ما ذكره ستيجنجس (Stiggins)[٣٤] من أن التربويين ما زالوا يقوّمون تعلم الطلبة بنفس الإجراءات التي استخدمت في ذلك قبل أكثر من ٦٠ عاما، ومع ما أشار إليه بهاجار (Buhagiar)[٣٥] من أنه بالرغم من أن الامتحانات تؤثر سلبًا في بيئة التعلم والتعليم، وتعيق تعلم الطلبة، إلا أن نظام الامتحانات مازال يتمتع بدعم واسع بين المعلمين وأوليا الأمور لما تتمتع به الامتحانات الكتابية من خصائص، منها: أنها تعزز تكافؤ الفرص، وسهلة نسبياً في إعدادها وتفسير نتائجها وفهمها.

إضافة إلى ما أشير إليه من قصور معرفة هؤلاء المعلمين باستراتيجيات التقويم وأدواتها، وإلى ما سيرد في نتائج هذه الدراسة من معيقات استخدام هؤلاء المعلمين لهذه الاستراتيجيات، فإنه يمكن عزو استخدام المعلمين المشاركين في هذه الدراسة لامتحانات القلم والورق دون

غيرها من استراتيجيات التقويم البديل إلى أن هؤلاء المعلمين يدرّسون صفوفاً أساسية عليا، إذ إنه كلما زاد مستوى الصف لدراسي كما يشير زانج وباري-ستوك (Zhang&Burry-Stock)[٣٦] زاد استخدام المعلمين لأساليب التقويم الموضوعية، وإلى انخفاض دافعية المعلمين ورغبتهم في مهنة التدريس، وإلى انخفاض مستوى برامج التدريب التي تنفذها وزارة التربية والتعليم، والروتين الذي يصاحب إجراءات هذه البرامج، وإلى حداثة تجربة المعلم الأردني باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وإلى انشغال المعلم وبذله الجهد كله في التدريس بدرجة تصرفه عن عملية التقويم التي لا تقل أهمية، كما يمكن تفسير تمسك المعلمين بامتحانات الورقة والقلم بأن هؤلاء المعلمين كانوا قد قُوّموا من قبل معلميهم في أثناء مراحل دراستهم بأسلوب الورقة والقلم، فمن الصعب الاستغناء عنه بسهولة حتى لو كان ذلك من متطلبات عملهم.

وربما يكون العامل الأهم في عدم استخدام المعلمين المشاركين في هذه الدراسة لاستراتيجيات التقويم البديل يتمثل في أن التقويم البديل يستند إلى مبادئ النظرية البنائية التي تركز على أهمية أن يبني الطالب معرفته ويظهر استجابته بما ينسجم مع بنيته المعرفية وتنتظم معها من خلال ممارسة الأنشطة العلمية المختلفة بدلاً من التركيز على تذكر الإجابة واختيارها أو التعرف إليها كما يشير دونج (Dogan)[٣٧]، وهذا يتطلب أن يكون معلم العلوم على قناعة تامة ومعرفة كافية بهذه النظرية، ومجسداً إياها في ممارساته التدريسية، وهذا كما تشير بعض الدراسات مثل دراسة العياصرة[٣٨]، ودراسة الوهر[٣٩] قد لا يكون متوافراً لدى معظم ملعمي العلوم في الأردن.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما معيقات استخدام استراتيجيات التقويم البديل كما يراها معلمو العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية؟

قدم المعلمون المشاركون في الدراسة سبعة معيقات تحول دون استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم العلوم لدى الطلبة، بالرغم من أن هذه الاستراتيجيات واردة في أدلة المعلم لكتب العلوم مع نماذج من أدواتها، وقد اعتبر الأمر معيقاً إذا أجمع عليه ثلاثة من المعلمين الأربعة المشاركين في الدراسة، وقد أمكن إجمال هذه المعيقات فيما يأتي:

١- النقص الشديد في معرفة المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ولعل هذا من أكبر المعيقات التي تواجه

استخدامهم لها.

هناء: لم أجرب استراتيجيات تقويم الأداء، ...ولا أعرفها،...أنا لم أستخدمها هذا العام ....لا أعرف شيئاً عن البورتفوليو،...، وأسمعت بها اليوم.

رامي: لا أعرف استراتيجيات تقويم الأداء، ولا استخدمها...البورتفوليو؟ لا أعرف عنها شيئاً.

عمر: أعرف أن أكثر من أن ثلثي علامة الطالب النهائية في المنهاج الحديث تعتمد على تقويم أدائه، ونحن لا نعرف عن تقويم الأداء شيئا.

٢- ضيق الوقت لدى المعلم، وكثرة أعبائه وواجباته، إذ أشار إلى هذا المعيق جميع المعلمين المشاركين إمّا بشكل صريح أو ضمني.

رامي:...قلة وجود الأوقات المناسبة عند المعلم لاستخدامها.

عمر:... وضيق الوقت ... كلها تقف عائقاً امام تطبيق التقويم البديل.

هناء: لا استخدم طريقة المشروع لِ... وضيق الوقت عندي

٣- انعدام ثقة المعلمين المشاركين في قدرة الطلبة على تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كالتقويم الذاتي وتقويم القرين، وضعف تجاوبهم معها، وعدم ألفتهم لها.

مراد: لكني لم استخدمها، لعدم تمكن الطلاب من تقويم أنفسهم بأنفسهم، وعدم أخذ[هم] الأمر على محمل الجد والمصداقية

رامي: إذا كنت أنا ما بعرفها، كيف الطلاب بدهم يعرفوها [سيعرفونها]

عمر:...لعدم وجود إمكانات لدى الطلاب

٤- صعوبة توفير المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم البديل.

هناء: لا استخدم طريقة المشروع لِصعوبة توفير المواد و...

رامي: عدم استخدامي لطريقة المشروع للتقويم هو [بسبب عدم] توفر مختبرات تدريسية، وضعف الإمكانات.

٥- ضعف الدعم المقدم من المشرفين التربويين وإدارات المدارس وأولياء أمور الطلبة.

رامي:...أمّا الإدارة نعم [تدعم] بعض الأحيان.

عمر: الإدارة مع كل أسف ليس لها دور في دعم الإبداع ومتابعة أساليب التدريس [التقويم] هذه، بل بالعكس.

هناء: لا تشجعنا على استخدامها لأنهم غير مقتنعين [بها].

٦- ضعف برامج التدريب المقدمة

للمعلمين في أثناء الخدمة، وعدم اشتمالها على استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

عمر: أنا بحاجة ماسة للتدريب والتزود بمعلومات حول الموضوع.

هناء: أخذنا دورات تدريبية، لكن ما تدربنا على تقويم الأداء، وما مر معنا بالجامعة

٧- ازدحام الصفوف الدراسية بالطلبة.

هناء: اكتضاض الصفوف بالطالبات يجعل إمكانية تطبيقها إذا بدي [أردت أن] أطبقها صعب

عمر:...وكثرة الطلبة في الصف...كلها تقف عائق أمام تطبيق التقويم البديل.

هذه المعيقات ترتبط بشكل عام بحالة تدريس العلوم في المدارس الأردنية وبخاصة الموجودة في المناطق الريفية، سواء ما يتصل منها بمعلم العلوم من حيث ضعف معرفته البيداغوجية[٤٠]، ودافعيته واتجاهاته[٤١]، وتدريبه، وما يقدم له من دعم من المشرفين التربويين ومدراء المدارس وأولياء أمور الطلبة، أو ما يتصل بالطالب من تدني الروح المعنوية وضعف الدافعية لديه، واكتضاض الصفوف بالطلبة[٤٢]، أو ما يتصل بالمدرسة من فقر في البيئة المادية، كنقص المواد والأدوات والأجهزة المخبرية اللازمة لتنفيذ الطلبة الأنشطة العلمية بأنفسهم[٤٣]، فبالرغم مما أولَته وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، من عناية بتدريس العلوم في المرحلة الأساسية، تمثّلت في حشد الطاقات البشرية المؤهلة بالمعرفة، والمدَّربة على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تعليم العلوم، وتجهيز المختبرات العلمية المدرسية بأحدث الوسائل والتقنيات التعليمية، وحوسبة المناهج المدرسية، وتكريس برامج تشخيصية وتقويمية وتطويرية لمختلف جوانب العملية التعلمية التعليميّة[٤٤]، إلا أنه لا يزال تدريس العلوم في الأردن لا يحقق التوجهات الحديثة للتربية العلمية، وهذا ما تدلل عليه نتائج الطلبة الأردنيين في الدراسة الدولية الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) لدورات عدة[٤٥].

كل ذلك يدعو إلى ضرورة التعمق في دراسة واقع تدريس العلوم في المدارس الأردنية، من مناهج، واستراتيجيات تدريس وتقويم، وتجهيزات مادية، وتأهيل معرفي ومسلكلي لمعلمي العلوم للارتقاء بهذا الواقع إلى أعلى مستوى.

التوصيات:

استنادا إلى نتائج هذه الدراسة، فإنها توصي القائمين على تعليم العلوم في الأردن الآتي:

١- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم تعرفهم باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتنمي مهاراتهم فيها، وتحثهم على استخدامها.

٢- إعادة النظر في ممارسات تقويم العلوم الحالية التي تعتمد بشكل أساسي على الامتحانات بأنواعها وأنماطها المختلفة، إذ لم يعد مقبولاً أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على أنه مرادف للامتحانات التي تهدف إلى رصد علامات الطلبة وإصدار الشهادات.

٣- حثّ المعلمين على الاسترشاد بأدلة المعلم لكتب العلوم، وتطبيق ما جاء فيها من نماذج لأدوات التقويم البديل، وتصميم نماذج مشابهة واستخدامها في تقويم تعلم العلوم.

٤- العمل على تذليل العقبات التي تقف حائلاً أمام استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل، وبخاصة في المدارس الموجودة المناطق الريفية.

الهوامش:

---

(١) البشير، أكرم وبرهم، أريج، "**استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن**"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد ١٣، العدد ١، السنة ٢٠١٢م، ص٢٤١-٢٧٠.

(2) Dogan, M.: "Student teachers' views about assessment and evaluation methods in mathematics". **Educational Research and Reviews**, Vol. 6, Issue 5, 2011, pp 417-431.

(3) Janisch, C., Liu, X. and Akrofi, A.: "Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles". **In The Educational Forum**. Vol. 7, Issue 3, 2007, pp 221-230.

(4) Buhagiar, M. A: "Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory". **Curriculum Journal**, Vol. 18, Issue 1, 2007, pp 39–56.

(5) Buhagiar, M. A.: 2007. The previous reference.

(٦) البشير، أكرم وبرهم، أريج، **مرجع سابق**.

(٧) **الفريق الوطني للتقويم**، "**استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري**"، إدارة الامتحانات العامة، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.

(٨) **الفريق الوطني للتقويم**، المرجع السابق.

(٩) العياصرة، أحمد والزعبي، محمد، "**مدى استخدام معلمي العلوم للصف العاشر لاستراتيجيات تقويم تعلم الطلبة في ضوء خطة تطوير التعليم المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن**"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مقبول للنشر، ١٤٢٩هـ.

(١٠) نصر، حمدان، **مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز**

البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد ١٣، العدد ٧، السنة ١٩٩٨م، ص١٤١-١٧٨.

(١١) أبو شعيرة، خالد واشتيوة، فوزي وغباري، ثائر، "**معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء**"، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٣، العدد٢٤، السنة ٢٠١٠م، ص٧٩٧-٧٥٤.

(١٢) الرفاعي، عبير والطوالبة، هادي، والقاعود، إبراهيم، "**درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة اربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي**". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد٤، العدد١، ٢٠١٢م، ص٣٦٩-٤٠٨.

(١٣) الزعبي، آمال، "**درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته**"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد٢١، العدد ٣، ٢٠١٣م، ص١٦٥-١٩٧.

(14) Buhagiar, M. A.: 2007. Previous reference.

(15) Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A.: "Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills". **Applied Measurement in Education**, Vol. 16, Issue 4, 2003, pp 323–342.

(16) Cheng, M. H: "Junior Secondary Science Teachers' Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implications for Teacher Professional Development". **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, Vol. 6, Issue 3, 2006, pp 227-243.

(17) Coenders, F., Terlouw, C. and Dijkstra, S.: "Assessing Teachers' Beliefs to Facilitate the Transition to a New Chemistry Curriculum: What Do the Teachers Want?" **Journal of Science Teacher Education**, Issue 19, 2008, pp 317–335.

(18) Coenders, F., Terlouw, C. and Dijkstra, S.: 2008. The previous reference.

(19) Coenders, F., Terlouw, C. and Dijkstra, S.: 2008. The previous reference.

(٢٠) نصر، حمدان ١٩٩٨. مرجع سابق.

(٢١) البشير، أكرم وبرهم، أريج، ٢٠١٢م، مرجع سابق.

(٢٢) الزعبي، آمال، ٢٠١٣م، مرجع سابق.

(23) Morgan, C. and Watson, A.: "The interpretative nature of teachers' assessment of students' mathematics: Issues for equity". **Journal for Research in Mathematics Education**, Vol. 33, Issue 2, 2002, pp 78-110. Retrieved at April 22 2013 from:http://www.jstor.org/discover/10.2307/749645?uid=3738320&uid=2&uid=4&sid=21104856634193.

(٢٤) عودة، أحمد، "**القياس والتقويم في العملية التدريسية**"، ط٤، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع، السنة ٢٠١٠م.

(25) Thomas, M.: "Teachers' Beliefs about Classroom Assessment and their selection of Classroom Assessment Strategies". **Journal of Research and Reflections in Education**, Vol. 6, Issue 2, 2012, pp 103 -112

(26) Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A.: 2003. Previous reference

(27) Cheng, M. H.: 2006. Previous reference

(٢٨) الزعبي، آمال، ٢٠١٣م، مرجع سابق.

(٢٩) طعيمة، رشدي، "**المعلم: كفاءاته، إعداده، تدربه**"، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي، السنة ٢٠٠٦م.

(٣٠) العياصرة، أحمد والزعبي، محمد، ١٤٢٩هـ. مرجع سابق.

(٣١) نصر، حمدان، ١٩٩٨م، مرجع سابق.

(٣٢) أبو شعيرة، خالد واشتيوة، فوزي وغباري، ثائر، مرجع سابق.

(٣٣) الرفاعي، عبير والطوالبة، هادي. والقاعود، إبراهيم، ٢٠١٢م، مرجع سابق.

(34) Stiggins, R.: "New Assessment Beliefs for a New School Mission", **Phi Delta Kappan**, Vol. 86, Issue 1, 2004, pp 22-27. Retrieved at April-21/2013, from http://ati.pearson.com/downloads/newbeliefs.pdf

(35) Buhagiar, M. A.: 2007. Previous reference

(36) Zhang, Z. &Burry-Stock, J. A.: 2003. Previous reference.

(37) Dogan, M.: Previous reference.

(٣٨) العياصرة، أحمد، "**دور الأنشطة العلمية الممارسة في تعلم العلوم لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية وعلاقتها ببعض خصائص معلميهم**". أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، السنة ٢٠٠٣م.

(٣٩) الوهر، محمود، **درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد ١١، العدد ٢٢، السنة ٢٠٠٢م، ص٩٣-١٢٦.

(٤٠) **المصدر نفسه.**

(٤١) خليفات، سالم، "**اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم**"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٥، العدد ٣، السنة ٢٠١١م، ص٥٠٩-٥٤٢.

(٤٢) بعارة، حسين، **دراسة تحليلية لمعيقات تدريس العلوم التي أثرت على مستوى أداء طلبة الأردن في العلوم استناداً إلى نتائج الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (إعادة) لعام ١٩٩١م**، دراسات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة دراسات المركز حول الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات، العدد ٩٢، السنة ٢٠٠٢م.

(٤٣) العياصرة، أحمد، ٢٠٠٣م، **مرجع سابق.**

(٤٤) بني خلف، محمود، **جوانب قصور تعلّم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها ويقدرها معلمو العلوم في إحدى المناطق التعليمية في الأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧/ ٤، ٢٠١١م، ص٣٥٧-٣٦٩.

(٤٥) المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، **أدلة إرشادية لمعلمي العلوم لمعالجة أخطاء التعلم عند الطلبة في ضوء نتائجهم على أسئلة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)**"، عمان، الأردن، السنة ٢٠٠٢م، ص٢.

الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام من وجهة نظر المربين والمربيات وعلاقتها ببعض المتغيرات

د.هشام غراب * شمس صالح بنات**

تاريخ وصول البحث: ١٥ / ٣/ ٢٠١٥م تاريخ قبول البحث: ١٩/ ٦/ ٢٠١٦م

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام من وجهة نظر المربين والمربيات في معهد الأمل للأيتام وعلاقتها ببعض المتغيرات.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وزعت على عينة المربين والمربيات لوصف الاضطرابات لدى ٦٢ طفلاً وطفلة في معهد الأمل للأيتام، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار t-test للعينة الواحدة، وللعينتين، وكذلك اختبار one way a nova لحساب الفروق بين أكثر من متغيرين.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالي:

١- بلغت درجة تقدير أفراد العينة للاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام من وجهة نظر المربين والمربيات في معهد الأمل للأيتام ٦٧,١٪ وهي درجة متوسطة.

٢- جاء ترتيب مجالات الدراسة كما يلي: حصل المجال الثاني اضطرابات التصرف على المرتبة الأولى بوزن نسبي ٧١,٥٪، يليه المجال الأول اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط في المرتبة الثانية بوزن نسبي ٦٦,٩٪، وأخيراً المجال الثالث اضطرابات التحدي والمعارضة في المرتبة الثالثة والأخيرة بوزن نسبي ٦٣,١٪.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المربين والمربيات لدرجة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة تعزى لمتغير جنس الطفل (ذكر، أنثى)، وكانت الفروق لصالح الذكور.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المربين والمربيات لدرجة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة تعزى لمتغير عمر الطفل (٦-٩ سنوات، ٩-١٢ سنة، ١٢-١٥ سنة، ١٥-١٧ سنة)، وكانت الفروق لصالح (١٢-١٥سنة).

* الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية/ غزة

** الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية/ غزة

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المربين والمربيات لدرجة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة تعزى لمتغير حالة اليتم (الأم متوفاة، الأب متوفي).

Abstract

The current study aims at identifying the behavioral disorders of orphan children from the point of view of male and female teachers at al-Amal Institute for Orphans and its relation to some variables. The researchers have used the analytical descriptive approach along with a questionnaire that was used as a tool for the study, which was distributed to the sample of teachers to describe the disorders of 62 children there. In order to calculate differences between more than two variables, statistical methods, the standard deviation, the relative weight, and the T-test per sample as well as a test of one way a nova were used.

A number of findings were found such as the following:

- First, the degree of estimations of the sample individuals of the behavioral disorders of orphans reached 67.1% which is considered of an intermediate degree.
- Second, the field of behavioral disorders scored the first place with a relative score of 71.5%.
- Third, there are statistically significant differences in the average of teachers, estimations of the average of behavioral disorders of the orphans in favor of males.
-Fourth, there are statistically significant differences in the average of teachers' estimations of the average of behavioral disorders of orphans due to the age variable (6–9 years, 9–12 years, 12–15 years, 15–17 years) in favor of the 12–15 years age group.
- Fifth, there are no statistically significant differences in the average of teachers estimations for the average of behavioral disorders of orphans in light of the variable of the orphan's state in regard to the death of his /her mother or the death of his/her father.

المقدمة:

إن التنشئة الاجتماعية السليمة للطفل هي التي ترتبط بتواجده في جو أسري، يسمح بتحقيق حاجاته، ونموه، وأهمية ارتباط الطفل في المرحلة العمرية المبكرة، بعلاقة عاطفية مشبعة بالأم، أو بالأم البديلة، يلبي احتياجاته العاطفية، وأن عدم إشباع احتياجات الطفل، تبعاً للمرحلة العمرية التي يعيشها، غالباً ما يؤدي إلى وجود مشكلات سلوكية، كردود أفعال، لعدم الشعور بالأمان والانتماء والتي قد تظهر في صورة استجابات انسحابية أو عدوانية[١].

وبالنظر في سلوك الطفل مسألة لا بدّ منها لتقرير حياته النفسية، فالاضطرابات السلوكية كثيرة الوقوع عند الأطفال، ولكن لكل سلوك سبب، وكل سلوك هو رد فعل لحالة نفسية أو صحية جسمية معينة ساعدت في أن يستقر السلوك على الصورة التي يبدو عليها، وأحياناً يكون الانحراف السلوكي سببه عوامل وراثية أو تربوية أو انفعالية، تهيئ للشخصية الجنوح نحو السلبية، وأحياناً أخرى يظهر اضطراب السلوك نتيجة تجارب وظروف حياتيه مبكرة، ينشأ عنها إخفاق في معنويات الطفل ينعكس بوضوح في سلوكه.

وهنالك أيضاً الكثير من الحالات السلوكية التي لا تعود بالضرورة إلى دافع محدد أوجدته إحدى هذه العوامل، فقد ينحرف الطفل سلوكياً رغم أن كل الظواهر تؤكد على أن الأجواء المحيطة به ملائمة وطبيعية وصحية[٢].

وقد يسيء جميعُ الأطفال التصرُّفَ في بعض الأحيان، ولكنَّ الاضطرابات السلوكية تتجاوز مجرَّد الأذى والتمرُّد، فيحصل عندَ الطفل أو المراهق الذي يعاني من اضطراباتٍ سلوكيةٍ نمط من السلوك العدائي أو العدواني أو الفوضوي لأكثر من ستَّة أشهرٍ، ويمكن أن تشملَ علامات التحذير إيذاء أو تهديد الآخرين أو الحيوانات الأليفة، تخريب أو تدمير الممتلكات، الكذب أو السرقة، الأداء السيِّئ في المدرسة، والهروب منها، التدخين في سنٍّ مبكِّرة أو شرب الكحول أو تعاطي المخدِّرات، نوبات من الغضب والجدال المتكرِّر[٣].

ولقد اتضح من خلال الدراسات أن مؤسسات الإيواء، مازالت قاصرة في بعض الجوانب الهامة، التي تساعد على إشباع احتياجات الطفل النفسية، حيث ذكرت السهلي[٤] بأن المؤسسات التي ترعى هذه الفئة قد نجحت في إشباع الاحتياجات المادية لهؤلاء الأطفال، وأخفقت بدرجة أو أخرى

في إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية المختلفة لهم، مما نتج عنه حالات كثيرة من عدم التكيف مع النفس ومع الآخرين[٥].

ومن ثم فإن هذه المؤسسات في حاجة إلى مزيد من الدراسات، لتحديد نوعية المشكلات التي تعترض عملية التنشئة الاجتماعية لهذه الفئة من الأطفال، والطرق والأساليب العلاجية، للتغلب على تلك المشكلات وأساليب تطوير الخدمات المقدمة.

ولهذا لابد لهؤلاء الأطفال أن ينالوا جل اهتمام الباحثين والدارسين لمواجهة مشكلاتهم والحد منها خاصة في المجتمعات الإسلامية، باعتبار أن الدين الإسلامي الحنيف يدعو إلى التكافل الاجتماعي والترابط الأسري الذي يشكل أساساً جوهرياً في ثقافة المجتمعات الإسلامية. وتنطلق رعاية هذه الفئة في المجتمع السعودي من مبادئ الشريعة الإسلامية، فالإسلام دين تكافل، يلزم المجتمع برعاية أفراده في ظروف معينة، قال تعالى: ﴿يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْيَتَـٰمَىٰ ۖ قُلْ إِصْلَاحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ ۖ وَإِن تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَٰنُكُمْ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ ٱلْمُفْسِدَ مِنَ ٱلْمُصْلِحِ ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة:٢٢٠]، وقال رسول الله ﷺ: "أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين، وأشار بالسبابة والوسطى وفرق بينهما."[٦]

وفي إطار ما سبق جاءت هذه الدراسة بعد استشعار الباحثان بالمشكلة وخاصة مع ارتفاع عدد الأيتام بعد الأوضاع التي تعرضت لها غزة من حروب وحصار وغيرها ألقت بظلالها على الأيتام وأثرت في سلوكياتهم، ومن خلالها نبعت فكرة الدراسة لدى الباحثان للتعرف على الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام، ومن ثم وضع الحلول والعلاج المناسب لها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام؟

أسئلة الدراسة:

١- ما أهم الاضطرابات السلوكية التي تصيب الأطفال الأيتام؟

٢- ما درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية المتعلقة باضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام؟

٣- ما درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية المتعلقة باضطرابات التصرف لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام؟

٤- ما درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية المتعلقة باضطرابات التحدي والمعارضة لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة تعزى للمتغيرات التالية (جنس الطفل، وعمر الطفل، وحالة اليتم).

أهداف الدراسة:

١- التعرف على أهم الاضطرابات السلوكية التي تصيب الأطفال الأيتام.

٢- التعرف على درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام.

٣- الكشف عن علاقة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام ببعض المتغيرات (جنس الطفل- عمر الطفل- حالة اليتم).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة للأمور التالية:

١- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله فالدراسة تسلط الضوء على فئة مهمة وهم الأيتام المقيمين بمعهد الأمل للأيتام بغزة وعلى الاضطرابات السلوكية لديهم.

٢- سوف تفيد الدراسة العاملين مع الأيتام من خلال التعرف على الاضطرابات السلوكية لديهم والعمل على توفير الاحتياجات اللازمة التي من شأنها التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لديهم.

٣- توفر الدراسة استبانة تقيس مستوى الاضطرابات السلوكية للأيتام.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام.
- **الحد المكاني:** معهد الأمل للأيتام بغزة.
- **الحد البشري:** الأطفال الأيتام.
- **الحد الزماني:** العام٢٠١٣م.

مصطلحات الدراسة:

١- الأطفال الأيتام:

- **عرفهم (أبو شمالة)**[٧]: هم من فقدوا أباءهم بالوفاة ويتلقون رعاية في أحد مؤسسات رعاية الأيتام الإيوائية أو التعليمية أو يعيش في أسرته الطبيعية ويتعلم في المدارس العامة.

- **ويعرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم:** هم الأطفال الذين لم يبلغوا سن البلوغ وفقدوا أحد والديهم أو كليهما ويتلقون الرعاية في معهد الأمل للأيتام بغزة.

٢- الاضطرابات السلوكية:

- **عرفها (الربعي)**[٨]: الانحراف الواضح والملحوظ في مشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وبيئته ويستدل على وجود اضطراب سلوكي عندما يتصرف الفرد تصرفا يؤذي فيه نفسه والآخرين.

- **عرفها (وافي)**[٩]: اضطراب سيكولوجي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء من بيئة الفرد نفسه.

- **يعرفها الباحثان إجرائياً:** هي مجموعة من الاضطرابات السلوكية المتمثلة في اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط والتصرف والتحدي والمعارضة التي يبديها الطفل اليتيم في معهد الأمل للأيتام مع نفسه ومع الآخرين، وتؤثر في سلوكه معهم.

- **الإطار العام للدراسة:**

- **الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال:**

إن الاضطرابات السلوكية تتجاوز مجرَّد الأذى والتمرُّد البسيط، ومن الممكن أن يُظهِرَ الأطفالُ الذين يعانون من اضطراباتٍ سلوكيةٍ علامات تحذيرية معيَّنةٍ، والتي قد تشمل على تخريب أو تدمير الممتلكات، إيذاء أو التهديد بإيذاء أنفسهم أو الآخرين أو الحيوانات الأليفة، إظهار العداء تجاه رموز السلطة، إحداث نوبات غضب ومجادلات، النشاط الجنسي المبكِّر، التدخين في سنٍّ مبكِّرةٍ أو شرب الكحول أو تعاطي المخدِّرات، الكذب أو السرقة، الأداء السيِّئ في المدرسة أو الهروب منها.

- تشمل اضطراباتُ نقص الانتباه والسلوك المؤذي ما يلي:

- اضطِرابُ نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط.
- اضطراب التَّصرُّف.
- اضطراب التحدِّي والمعارضة.

وفيما يلي يستعرض الباحثان الاضطرابات السلوكية للأطفال الأيتام بناء على ثلاث مجالات وهي المجالات نفسها التي تم من خلالها الجانب التطبيقي للدراسة وهي كما يلي:

أولاً: اضطِرابُ نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط:

اضطِرابُ نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط هو اضطرابٌ شائعٌ في الطفولة، يجعل من الصعب على الطفل التركيز والانتباه. يمكن للأطفال الذين يعانون من اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط أن يكونوا مفرطين في النشاط، أو يمكن أن يجدوا صعوبةً في الصبر والتحمُّل. كما يجعل هذا الاضطرابُ من الصعب على

الطفل أن يُظهِر أداءً جيِّداً في المدرسة، أو أن يُحسنَ التصرُّف في المنزل. إنَّ التعرُّفَ إلى أعراض اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط يمكن أن يساعدَ الأهل على إدراك أنَّ قلَّةَ تركيز الطفل أو نشاطه المفرط قد يكونان من علامات الاضطرابات السلوكية. تُصنَّف أعراضُ اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط إلى ثلاث مجموعات، وهي: قلَّة الانتباه، والنشاط المفرط، والاندفاع. وتشمل كلُّ فئةٍ أعراضاً فريدةً من نوعها خاصَّة بها. تشمل أعراضُ قلَّة الانتباه ما يلي:

- تجنُّب المهام التي تتطلَّب تركيزاً.
- تشتُّت الانتباه بسهولة.
- صعوبة في اتباع الإرشادات والتعليمات.
- عدم الإصغاء جيِّداً وصعوبة تذكّر الإرشادات.

- تشمل أعراضُ النشاط المفرط ما يلي:
- صعوبة في الاستمرار في الجلوس لأكثر من فترةٍ وجيزةٍ.
- الإفراط في التململ والتلوِّي، والذي يُعرف باسم التململ الحركي أيضاً.
- الركض كثيراً.

- تشمل أعراضُ الاندفاع ما يلي:
- التفوُّه بتعليقات غير لائقة من دون تفكير.
- صعوبة في انتظار دورهم.
- مقاطعة الآخرين.
- الدخول في مخاطر لا داعي لها، والتي قد تسبِّب إصابات.
- التحدُّث دون توقُّف.
- اللمس واللعب بكلِّ ما يقع عليه نظرهم.

تحدث عندَ بعض الأطفال الذين يُعانون من اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط جميعُ أعراض هذا الاضطراب، بالإضافة إلى قلَّة الانتباه والنشاط المفرط والاندفاع، ولكن قد يعاني بعضُهم من أعراض أكثر لقلَّة التركيز، والبعض الآخر من أعراضٍ أكثر للنشاط المفرط.

وتوجد ثلاثةُ أنواعٍ من اضطِراب نقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط:

- نشاط مفرط في الغالب.
- قلَّة انتباه في الغالب.
- مزيج من النوعين.

ويعتمد التشخيصُ لهذه الأنواع المختلفة على الأعراض التي تظهر على الشخص. يمكن أن يشكِّلَ تشخيصُ اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط تحدِّياً؛ حيث لا يمكن الاشتباهُ بوجود هذا الاضطراب إذا لم يُظهِر الطفل أعراض النشاط المفرط. وفي غالب الأحيان، هناك احتمالٌ أكبر لتشخيص الأطفال الذين لديهم نشاط مفرط باضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط، بينما لا يُشتبه

بوجود هذا الاضطراب عندَ الأطفال الذين لديهم قلَّة انتباه، ولكن ليس لديهم نشاط مفرط[١٠]

ثانياً: اضطرابُ التصرُّف:

اضطراب التصرُّف: هو اضطرابٌ سلوكي آخر يحصل خلال الطفولة؛ فلا يشعر الأطفال المصابون باضطراب التصرُّف إلاَّ بتعاطفٍ أو حرصٍ قليلٍ تجاه مشاعر الآخرين. كما يمكن أن يسيؤا فهمَ تصرُّفات أو أهداف الآخرين على أنَّها عدائية أو مهدِّدة، وبذلك يمكن أن يستجيبوا بعدوانية. يمكن أن يبدأ اضطرابُ التصرُّف بالظهور في مراحلَ مبكِّرةٍ، كمرحلة ما قبل المدرسة، ولكن تبدأ الأعراضُ الهامَّة بالظهور في منتصف مرحلة الطفولة وحتَّى منتصف سنِّ المراهقة عادةً. تقلُّ أعراضُ اضطراب التصرُّف لدى بلوغ معظم الأطفال والشباب سنَّ الرشد. أمَّا إذا استمرَّت هذه الأعراضُ بالظهور حتَّى سنّ الرشد، فيؤدّي هذا السلوك إلى تشخيص إصابتهم باضطراب الشَّخصيَّة المُعادِيَة للمُجتَمَع .يمكن أن تشمل أعراضُ اضطراب التصرُّف ما يلي:

- العدائية تجاه الأشخاص والحيوانات.
- تدمير الممتلكات.
- التضليل أو الكذب أو السرقة.
- حدَّة طبع ونوبات غضب وتهوُّر.
- غياب أي شعور بالندم أو بالذنب.
- إيذاء النفس.
- خرق القوانين بصورةٍ خطرةٍ ومتكرِّرةٍ.

يكون أكثر ما يدعو للقلق عادةً هو السلوكُ العدواني المرتبط باضطراب التصرُّف؛ فقد يقوم الطفلُ الذي يعاني من اضطراب التصرُّف بالاسترجال على الآخرين أو بتهديدهم أو بتخويفهم، كما يمكن أن يتصرَّفَ بوحشيةٍ تجاه الأشخاص أو الحيوانات. يقوم الأطفالُ الذين يعانون من اضطراب التصرُّف بالبدء بشجاراتٍ، كما يمكن أن يستخدموا الأسلحةَ أو أن يجبروا أحداً على ممارسة النشاط الجنسي. كما يمكن أن يتصرَّف الطفلُ الذي يعاني من اضطراب التصرُّف بقلَّة أمانةٍ أيضاً، فالكذبُ هو من الأعراض الشائعة لهذا الاضطراب، وقد يكذب الأطفالُ للحصول على أغراضٍ أو خدماتٍ من الآخرين، كما يمكن أن يسرقوا من المتاجر أو من أصدقائهم وأفراد عائلتهم، أو حتَّى من الغرباء. من الصعب التعاملُ مع الأطفال الذين يعانون من اضطراب التصرُّف عادةً، بسبب عدم اهتمامهم بمشاعر الآخرين؛ فقد لا يحاولون إخفاء عدوانهم، ويجدون صعوبةً في تكوين صداقاتٍ حقيقيةٍ مع أشخاصٍ يهتمُّون بهم

وبسلامتهم عادةً. تدميرُ الممتلكات هو عرضٌ آخر من أعراض اضطراب التصرُّف؛ فقد يُقدِم الأطفالُ على إشعال الحرائق بنيَّة إحداث الضرر. كما قد تحدث أشكالٌ أخرى من التخريب، مثل كسر النوافذ أو رشٌ رذاذ الدهان على الممتلكات. يعصي الأطفالُ الذين يعانون من اضطراب التصرُّف القواعدَ في المدرسة أو في المنزل عادةً، وهذا يشمل التأخُّر خارجَ المنزل إلى ما بعد الوقت المسموح، بالرغم من منعه منعاً باتاً من قبل الأهل. ويمكن أن يتغيَّبَ الطفلُ عن المدرسة أو أن يهرب من المنزل. يترافق اضطرابُ التصرُّف باضطِراب نَقصِ الانتِباه مَعَ فَرطِ النَّشَاط غالباً، والذي قد يسهم في حدوث تقلُّبات مزاجية واضطراب القلق[١١].

ثالثاً: اضطراب التحدِّي والمعارضة:

من الممكن إيجاد صعوبة في التفريق بين طفلٍ عنيدٍ وطفلٍ يعاني من اضطراب التحدِّي والمعارضة. يمكن أن يبدو الأطفالُ الذين يعانون من اضطراب التحدِّي والمعارضة وَقِحين أو غاضبين أو صبيانيين بشدَّة؛ فهم يلفتون الأنظار من خلال المبالغة في ردَّة الفعل تجاه مشاكل بسيطةٍ. وإذا كان هذا هو حالُ كثيرٍ من الأطفال، يمكن حينئذٍ إدراك مدى صعوبة تشخيص اضطراب التحدِّي والمعارضة. قد تساعد معرفةُ أعراض اضطراب التحدِّي والمعارضة على تحديد ما إذا كان سلوكُ الطفل طبيعياً لسنِّه، أو إذا كان وجود اضطراب سلوكي هو سبب هذا السلوك. تشمل أعراضُ اضطراب التحدِّي والمعارضة ما يلي:

- الإفراط في الجدال مع البالغين.
- الغضب والاستياء بشكلٍ متكرِّرٍ.
- نوبات غضب متكرِّرة.
- رفض الامتثال للبالغين.
- تحدِّي وخرق القواعد بانتظام.
- استخدام عبارات لئيمة وكريهة عندَ الاستياء.

وقد تشمل أعراضُ اضطراب التحدِّي والمعارضة ما يلي أيضاً:

- الشعور بالحساسية المفرطة والانزعاج بسهولة من الآخرين.
- إلقاء اللوم على الآخرين نتيجة الأخطاء أو سوء التصرُّف.
- محاولات متعمَّدة لإزعاج أو إغضاب الآخرين.
- سلوك حاقد وسعي للانتقام.

وتظهر أعراضُ اضطراب التحدِّي والمعارضة عادةً في بيئاتٍ مختلفة، ولكن قد تكون هذه الأعراضُ ملحوظة أكثر عندما يكون الطفل في المنزل أو في المدرسة؛ فهذه

هي الأماكن حيث توجد رموز سلطة وقواعد ثابتة. يتطوَّر اضطرابُ التحدِّي والمعارضة عادةً إلى جانب اضطراب النشاط المفرط والتقصير في الانتباه .

الأسباب التي تؤدي إلى حدوث اضطرابات سلوكية لدى الأطفال الأيتام:

من غير المعروف سببُ الاضطرابات السلوكية عندَ الأطفال. ولكن، يُعتقد أنَّ العواملَ البيولوجية والنفسية والاجتماعية هي المسئولة، على الرغم من أنَّ السبب الدقيق للاضطرابات السلوكية عندَ الأطفال غير معروف، إلاَّ أنَّه توجد أشياء مشتركة كثيرة بين الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات السلوكية. فعلى سبيل المثال، يجري تشخيصُ إصابة الفتيان باضطراب السلوك المؤذي أكثر من الفتيات، وتحصل الاضطراباتُ السلوكية في أكثر الأحيان عندَ الأطفال الذين يعاني أحد ذويهم على الأقل من اضطرابات مزاجية أو اضطراب تعاطي المخدِّرات. في غالب الأحيان، تُلاحَظ اضطراباتُ التصرُّف في الأطفال الذين تعرَّضوا لما يلي:

- سوء معاملة الأطفال.
- نزاعات عائلية.
- خلل جيني.
- مشاكل تعاطي المخدِّرات عند الآباء أو الأمَّهات.
- الفقر.

تشير بعضُ الدلائل إلى أنَّ الاضطرابات، مثل اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط، تحصل بسبب عوامل بيئيةٍ. وتشمل بعضُ الأسباب المحتملة ما يلي: التعرُّض لمادَّة الرصاص الموجودة في الطلاء، والتدخين، وشرب الكحول خلال الحمل، وبعض المُضافات الغذائية مثل الملوِّنات الاصطناعية. ولكن يجب القيامُ ببحوث أكثر قبل أن يتمكَّن العلماءُ من التأكيد على سبب الاضطرابات السلوكية.[١٢]

ومن الصعب تشخيصُ الاضطرابات السلوكية، والسببُ هو أنَّ الكثير من الأطفال يكونون كثيري التحدِّي وكثيري النسيان ومندفعين من وقتٍ إلى آخر. يتغيَّر تعريفُ السلوك "الطبيعي" للطفل بصورةٍ دائمةٍ؛ حيث إنَّ ما تراه عائلة ما سلوكاً طبيعياً للطفل، قد لا تراه كذلك عائلةٌ أخرى. يعتمد ما هو "طبيعي" على عوامل، مثل العِرق والإثنية العرقية والجنس والمستوى الاقتصادي إلى حدٍّ كبيرٍ، الأمر الذي يجعل من الصعب تشخيص حالات الاضطراب السلوكي. كما أنَّ مسألةَ اعتبار

سلوك الطفل طبيعياً أم لا تعتمد على ما يلي من الأمور الخاصَّة بالطفل:

- السن.
- النمو النفسي والعاطفي.
- النمو الفكري.
- الشخصية.
- النمو الجسدي.

للحصول على تشخيصٍ لاضطراب سلوكي، لابدَّ من ظُهور الأعراض عندَ الطفل لمدَّة ستَّة أشهر أو أكثر. ولابدَّ أن يكونَ مستوى خطورة هذه الأعراض أكثر من المستوى الذي يُعدُّ طبيعياً عند أطفالٍ آخرين في السنِّ نفسها، ويجب أن تحدث في أكثر من موقع. كما أنَّه لابدَّ من تدخُّل هذا الاضطراب بالحياة اليومية بشكل كبيرٍ. لا يوجد اختبارٌ واحد يمكن من خلاله تشخيص إصابة الطفل بالاضطراب السلوكي. ولكن بدلاً من ذلك، يجب على اختصاصيي الصحَّة المجازين جمع معلوماتٍ عن سلوك وبيئة الطفل، وهذا ما يقوم به عادةً أخصائيي الصحَّة النفسية، يحاولون أوَّلاً استبعادَ احتمالات أخرى للأعراض الظاهرة على الطفل؛ فعلى سبيل المثال، يمكن أن تسبِّب بعضُ الحالات أو الأحداث أو الأوضاع الصحّية سلوكاً مؤذياً مؤقَّتاً عند الطفل. في بعض الأحيان، يُجرى فحصٌ جسدي وفحص الدم لتحديد ما إذا كانت أعراضُ الاضطراب السلوكي ناجمةً عن ظرفٍ صحِّيٍ آخر. وفي حالاتٍ نادرةٍ، يمكن إجراءُ فحص للدماغ لاستبعاد وجود اضطرابات أخرى.

كما يقوم الاختصاصيُّون بالتحقُّق من سجلاَّت المدرسة والسجلاَّت الطبِّية لمعرفة ما إذا كان يبدو أنَّ ظروف الطفل المنزلية أو المدرسية مجهدة أو مضطربة على نحوٍ غير عادي. كما يقومون بجمع المعلومات من أهل الطفل ومعلِّميه. يجري تشخيصُ إصابة الطفل باضطراب سلوكي إذا كانت المعلوماتُ التي يجري جمعُها مستوفيةً لمعايير اضطراب محدَّدٍ.[١٣]

معالجة الاضطرابات السلوكية:

تعتمد معالجةُ الاضطراب السلوكي على نوع ومدى شدَّة أو خطورة الاضطراب. ويتكوَّن العلاج من علاجٍ بالتكلُّم أو التخاطب أو علاجٍ بالأدوية أو كليهما، خلال العلاج بالتكلُّم، يتعلَّم الطفلُ كيفية تأثير الاضطراب السلوكي في أفكاره وسلوكه ومزاجه ومشاعره، ويمكن تضمينُ التدريب على المهارات الاجتماعية لمساعدة الطفل على تعلُّم كيفية التعامل بإيجابيةٍ أكثر مع الأقران والبالغين. هناك العديدُ من

الأنواع المختلفة للعلاج بالتكلُّم. ويمكن للجهة التي تقدِّم الرعايةَ المساعدة على اتِّخاذ القرار حول أفضل نوع للعلاج بالتكلُّم للطفل. يمكن استخدامُ العديد من الأدوية لمعالجة أعراض اضطراب التصرُّف واضطراب التحدِّي والمعارضة واضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط. يمكن معالجةُ اضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط بالأدوية عادةً، مثل الميثيلفينيدات أو الديكستروأمفيتامين، وهي منبِّهات تقلِّل من الاندفاع والنشاط المفرط وتزيد من الانتباه. وفي بعض الحالات، قد يجري استخدامُ المنبِّهات لعلاج اضطراب التصرُّف واضطراب التحدِّي والمعارضة. يمكن استخدامُ أدوية أخرى لعلاج اضطرابات السلوك المؤذي واضطِراب نَقصِ الانتِباهِ مَعَ فَرطِ النَّشاط. وينبغي التحدُّثُ مع الجهة التي تقدِّم الرعاية للطفل لمعرفة المزيد عن الأنواع المختلفة للأدوية. يتَّفق معظمُ الخبراء على أنَّه لا ينبغي أن يقتصر علاجُ هذه الاضطرابات على الأدوية وحدها، حيث يجب أن يشمل العلاج شكلاً من أشكال العلاج بالتكلُّم والتدبير السلوكي. في غالب الأحيان، يكون علاجُ الاضطراب السلوكي الأكثر نجاحاً عند إشراك عائلة الطفل، حيث يمكن أن يتعلَّم الأهلُ وأفراد الأسرة تقنيات تساعدهم في تدبير مشكلة سلوك طفلهم.[١٤]

الدراسات السابقة:

حظي هذا الموضوع من الدراسات باهتمام في مختلف الأوساط العلمية والدراسات التربوية والاجتماعية بشكل موسع، وفيما يلي بعض من هذه الدراسات:

- **دراسة (بلان)**[١٥]: والتي أظهرت نتائجها انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام بصورة ملحوظة، وهذا ناتج عن فقدان أحد أبائهم، أو كليهما، وفقدانهم للإشباع العاطفي، وبذلك يتصف تعاملهم بالحذر مع الآخرين، وكذلك صعوبة التكيف مع البيئة حولهم.

ودراسة (المزين)[١٦]: والتي هدفت التعرف إلى المشكلات الإدارية والسلوكية لدى الطلبة الأيتام في المدارس الإسلامية الخاصة من وجهة نظر معلميهم، وبينت نتائج الدراسة أن درجة المشكلات متوسطة، كما أظهرت أن أكثر المشكلات هي أن الطفل اليتيم بحاجة على كثرة التوجيهات والإرشادات، وقلة تجاوب الطلبة مع ارشادات المعلمين.

ودراسة (الربيعي)[١٧]: التي توصلت إلى وجود مشكلات سلوكية لدى الأطفال في دور الأيتام في المجال الأول: السلوك الاجتماعي اللاسوي تتعلق بالتمرد والعصيان أهمها مشكلتي كثرة الأعذار

وإهمال الواجبات المدرسية، وفي المجال الثاني: مشكلات العلاقة مع الآخرين تتعلق بالسلوك العدواني أهمها الغضب وتهديد الآخرين، والمخاصمة، ومشكلات سلوكية أخرى تتعلق بالسلوك الإنسحابي أهمها البكاء والتضايق من نصيحة الآخرين له، والتأثر السلبي عند الهزيمة. وفي المجال الثالث: السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن تتعلق بالخوف والخجل والاكتئاب أهمها لا يستطيع التحدث أمام مثل كثرة الكلام وكثرة النسيان والحكات العشوائية غير الهادفة، ومشكلات تتعلق بالسلوك الاعتمادي أهمها الانهيار النفسي عند انقطاع العلاقات مع الزملاء. وفي المجال الخامس: بعض الاضطرابات تتعلق باضطرابات النوم أهمها لا يشبع من النوم مع زيادة عدد ساعاته، والنعاس أثناء الدروس.

ودراسة (سخيطة)[١٨]: والتي أظهرت نتائجها أن النسبة الأكبر من الأطفال فاقدي الرعاية الوالدية تعاني اضطرابات السلوك تليها الاضطرابات الانفعالية، وأن الذكور أكثر معاناة من الإناث في المشكلات موضوع البحث.

ودراسة (نادر)[١٩]: التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة، كما أوضحت النتائج خطورة غياب الأب على شخصية المراهق، والتي تجلت في ارتفاع مستوى الميول العدوانية والخضوع والمسايرة وتدني تقدير الذات والأمن النفسي والتنميط الجنسي في علاقة ذات دلالة من خلال مقارنتهم بحاضري الأب، كما أو ضحت تلك النتائج أهمية توفير الشروط المناسبة لرعاية المراهق كي ينمو في جو من الطمأنينة والمودة، مما يؤثر إيجاباً في خصائص شخصي هو في مستقبله عموماً.

ودراسة الحويطي[٢٠]: والتي أظهرت نتائجها الآثار السيئة على الطفل نتيجة الإقامة الطويلة في دور الرعاية، فوجود الطفل لسنوات عديدة خارج نطاق الأسرة يفقده طعم الحياة الأسرية، ولم يتعرف إلى الأدوار التي يقوم بها كل عضو في الأسرة، وسيواجه نتيجة ذلك مشكلات في حياته المستقبلية .كما أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية عينة الدراسة عبروا عن رأيهم بعدم الرغبة في العيش في دور الرعاية الاجتماعية، وهذا يؤكد أن الرعاية المؤسسية مهما بذل فيها من جهود لن تكون البديل المناسب للرعاية الأسرية.

ودراسة يوتنج[٢١]:والتي أظهرت نتائجها أن معظم المشكلات التي يتعرض لها الأطفال

الأيتام تتمثل بالدونية والإهمال في المدرسة من المعلمين والطلاب، وكذلك عدم الاهتمام بهم جيداً من الناحية الدراسية في الميتم، بالإضافة إلى الشعور بالنقص في المدارس بالمقارنة مع الأطفال العاديين، مما يجعلهم يتعرضون لسوء التوافق المدرسي. كما أظهرت هذه الدراسة انخفاض درجات التحصيل الدراسي بدرجة كبيرة في جميع المواد الدراسية لدى الطلبة الذين يعيشون في المؤسسات الإيوائية مقارنة بالطلاب الذين يعيشون مع الوالدين.

ودراسة بولي[٢٢]: التي أظهرت نتائجها أن الأطفال المحرومين من الرعاية الوالديّة قد يظهرون مجموعة من الأعراض منها القلق واللامبالاة والعدوانية تظهر في تصرفاتهم وتؤثر في تعاملهم مع الآخرين.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنها امتازت بما يلي:

١- تناولت عينات متشابهة وهم الأطفال الأيتام.

٢- تطرقت الدراسات السابقة للمشكلات المترتبة على اليتم، وعلى وجود الأطفال في دور الرعاية.

٣- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها، تحديد مشكلة الدراسة، تحديد مصطلحات الدراسة، بناء أداة الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة.

واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عدة جوانب، أهمها:

١- تناولها لمشكلة بحثية هامة وهي الاضطرابات السلوكية عند الأطفال الأيتام.

٢- الاهتمام بفئة الأيتام كفئة تعاني من مشكلات متعددة.

٣- أن نتائجها بينت معاناة الأطفال في دور الرعاية، وتبين أيضاً ضرورة الاهتمام بالأطفال الأيتام بشكل أفضل، وتأهيلهم وضرورة توفير كافة مستلزمات الحياة الكريمة لهم.

وانفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

١- أنها تناولت دراسة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام المقيمين بمعهد الأمل للأيتام بغزة.

٢- تناولت الدراسة الحالية متغيرات: جنس الطفل، وعمر الطفل، وحالة اليتيم.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة بالأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام والبالغ عددهم (١٢٩) طفلاً منهم (٨٦) ذكر، و(٤٣) أنثى[٢٣].

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية، حيث بلغت عينة الدراسة (٦٢) طفلاً يتيماً، تم توزيع الاستبانات على المربين والمربيات.

رابعاً: أداة الدراسة:

بعد الاطلاع ومراجعة التراث التربوي حول موضوع الدراسة، استخدم الباحثان استبانة قاما ببنائها بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالموضوع، والتي تم استخدامها لقياس الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال حيث استفاد الباحثان منها في إعداد الاستبانة لتتناسب مع البيئة الفلسطينية وطبيعة عينة الدراسة الحالية، من خلال إعداد الصورة الأولية للأداة وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات لتحكيمها ولأخذ آرائهم في فقرة المقياس.

حيث قام الباحثان بإعداد استبانة تدور حول "الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام من وجهة نظر المربين والمربيات حيث تكونت استبانة الدراسة من قسمين وهما على النحو التالي:

- **القسم الأول:** البيانات الشخصية.
- **القسم الثاني:** متغيرات الدراسة، ويتكون من ثلاثة محاور مكونة من ٤٠ فقرة وهي على النحو التالي:

المحور الأول: اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط، ويتكون من ١٣ فقرة.

المحور الثاني: اضطرابات التصرف، ويتكون من ١٤ فقرة.

المحور الثالث: اضطرابات التحدي والمعارضة، ويتكون من ١٣ فقرة.

وتم تصحيح الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت، وفق مقياس خماسي وتعطى الإجابة بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، الإجابة بدرجة كبيرة (٤)، الإجابة متوسطة (٣)، الإجابة بدرجة قليلة (٢)، والإجابة بدرجة قليلة جداً (١).

ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة أي (٤/ ٥=٠,٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد

الأعلى للفترة الأولى وهكذا، كما هو موضح في جدول (١):

جدول (١) مقياس الإجابات

المقياس	درجة الموافقة	طول الفترة	الوزن النسبي المقابل للفترة
١	بدرجة قليلة جدا	من ١ – ١,٨٠	من٢٠٪ – ٣٦٪
٢	بدرجة قليلة	أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠	أكبر ٣٦٪ – ٥٢٪
٣	بدرجة متوسطة	أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠	أكبر ٥٢٪ – ٦٨٪
٤	بدرجة كبيرة	أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠	أكبر ٦٨٪ – ٨٤٪
٥	بدرجة كبيرة جدا	أكبر من ٤,٢٠ – ٥	أكبر ٨٤٪ – ١٠٠٪

خامساً: صدق وثبات الاستبانة:

- صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما أعدت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التالي:

١- الصدق الظاهري للاستبانة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إليها، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وقد أبدى المحكمون ملاحظات هامة وقيمة، اقتنع الباحث وأجرى في ضوئها التعديلات اللازمة، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

٢- صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة الدراسة البالغ حجمها (٦٢) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، ويبين جدول (٢) أن معاملات الارتباط ٠,٠٥ وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (٢) الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة ومعاملات الارتباط لكافة المحاور

م	الفقـــــرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط			
١.	يجد صعوبة في الشعور بالنعاس	0.54	*0.000
٢.	يجد صعوبة في التركيز على مهام محددة توكل إليه	0.61	*0.000
٣.	يشتت انتباهه بسهولة	0.67	*0.000
٤.	لديه حالة الترقب والرصد للأحداث	0.62	*0.000
٥.	ذو قدرة محدودة للتفاعل في المواقف الاجتماعية المعتادة	0.48	*0.000
٦.	يعاني من تخيلات غير واقعية	0.55	*0.000
٧.	يسيطر عليه الملل	0.60	*0.000
٨.	لا يقدر على ممارسة الأنشطة الاعتيادية	0.46	*0.000
٩.	يتكلم بزيادة مفرطة	0.60	*0.000
١٠.	يعاني من نسيان القضايا والأحداث المهمة	0.63	*0.000
١١.	يبدأ بالبكاء لأتفه الأسباب	0.37	*0.000
١٢.	يميل إلى اللعب العنيف	0.62	*0.000
١٣.	قدرته محدودة في تحمل المسؤولية	0.63	*0.000
المحور الأول: اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط		0.79	*0.000
المحور الثاني: اضطرابات التصرف			
١٤.	كثير الالتصاق بالمربين والمربيات	0.45	*0.000
١٥.	يشعر بعدم قدرة أسرته على توفير الحماية له	0.48	*0.000
١٦.	يمتنع عن القيام بالأنشطة اليومية المعتادة (اللعب، الزيارات، الذهاب إلى المدرسة)	0.58	*0.000
١٧.	يخاف من الظلام	0.60	*0.000
١٨.	لديه تغيير في نظام النوم (النوم في النهار بدل الليل)	0.59	*0.000
١٩.	يخاف النوم في غرفة الأطفال منفردا	0.55	*0.000
٢٠.	يراوده كوابيس مزعجة أثناء النوم	0.28	*0.000
٢١.	يبدو عليه الخوف وعدم الإحساس بالأمان	0.29	*0.000

م	الفقـــــرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
٢٢.	يفضل الوحدة والانزواء	0.49	*0.000
٢٣.	يخاف الخروج من المعهد لوحده	0.51	*0.000
٢٤.	يشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة	0.27	*0.000
٢٥.	يبتعد عن اللعب مع الآخرين خوفا من الأذى	0.45	*0.000
٢٦.	يخاف من الحركات المفاجئة	0.42	*0.000
٢٧.	يتصرف بخجل أمام الضيوف	0.48	*0.000
المحور الثاني: اضطرابات التصرف		0.84	*0.000
المحور الثالث: اضطرابات التحدي والمعارضة			
٢٨.	دائم الفوضى	0.41	*0.000
٢٩.	يبادر للتشاجر مع الآخرين	0.61	*0.000
٣٠.	يتحدث بصوت عال	0.62	*0.000
٣١.	يشتم زملاءه.	0.61	*0.000
٣٢.	دائم الحركة	0.54	*0.000
٣٣.	يقوم بتكسير الأشياء	0.55	*0.000
٣٤.	يفضل العمل الفردي على العمل الجماعي	0.40	*0.000
٣٥.	يغضب لأتفه الأسباب	0.55	*0.000
٣٦.	يحدث الضجيج والإزعاج	0.55	*0.000
٣٧.	يضرب زملاءه.	0.47	*0.000
٣٨.	يقوم بالاعتداء على ممتلكات زملائه الشخصية	0.63	*0.000
٣٩.	يقاطع أشقاءه أثناء حديثهم	0.61	*0.000
٤٠.	يميل إلى تصعيب الأمور	0.65	*0.000
المحور الثالث: اضطرابات التحدي والمعارضة		0.82	*0.000

- **الارتباط دال إحصائياً عند** $\alpha \leq 0.05$

ويبين جدول (٢) معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، حيث إن القيمة

الاحتمالية لكل فقرة أقل من ٠,٠٥.

- ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

- الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ Alpha:

بعد تطبيق الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، ودلت النتائج على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع جداً، والنتائج موضحة في جدول (٣):

جدول (٣) يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط	١٣	٠,٨٤
المحور الثاني: اضطرابات التصرف	١٤	٠.٨٢
المحور الثالث: اضطرابات التحدي والمعارضة	١٣	٠.٨٣

سادساً: الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- إحصاءات وصفية منها: النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي بهدف معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد فريق البحث في وصف متغيرات الدراسة.

٢- معامل ارتباط بيرسون: (Person Correlation Coefficient): لقياس صدق فقرات الاستبانة.

٣- اختبار التوزيع الطبيعي: اختبار كولمجروف- سمرنوف.

٤- اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test).

٥- اختبار(Independent-Sample T- Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات الترتيبية.

٦- اختبار (تحليل التباين الأحادي one-Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات الترتيبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- أولاً: نتائج السؤال الأول: الذي ينص على: ما درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية المتعلقة باضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام؟

للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول، فقد تم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور، والنتائج موضحة في جدول (٤):

جدول (٤) والمتوسط الحسابي والوزن النسبي للمحور الأول وفقراته

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
١	يجد صعوبة في الشعور بالنعاس	3.10	1.197	64.2	10
٢	يجد صعوبة في التركيز على مهام محددة توكل إليه	2.97	0.974	٥٩,٧	12
٣	يشتت انتباهه بسهولة	3.10	0.953	64.3	9
٤	لديه حالة الترقب والرصد للأحداث	3.11	1.042	64.8	8
٥	ذو قدرة محدودة للتفاعل في المواقف الاجتماعية المعتادة	3.24	0.918	69.8	6
٦	يعاني من تخيلات غير واقعية	3.53	0.936	75.8	2
٧	يسيطر عليه الملل	3.03	1.071	61.5	11
٨	لا يقدر على ممارسة الأنشطة الاعتيادية	3.74	1.007	80.6	1
٩	يتكلم بزيادة مفرطة	2.62	1.059	54.7	13
١٠	يعاني من نسيان القضايا والأحداث المهمة	3.24	1.051	69.8	5
١١	يبدأ بالبكاء لأتفه الأسباب	3.34	1.200	70.0	4
١٢	يميل إلى اللعب العنيف	3.15	1.239	65.2	7
١٣	قدرته محدودة في تحمل المسؤولية	3.35	1.132	70.1	3
	الدرجة الكلية للمحور الأول	**3.19**	**1.059**	**٦٦,٩**	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي ٣,١٩، والانحراف المعياري يساوي ١,٠٥٩، **والوزن النسبي يساوي ٦٦,٩٪**، وهذا يدل على أن الأطفال الأيتام يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة للظروف النفسية الصعبة التي يعيشها الأطفال الأيتام، وذلك نتيجة لتواجدهم بعيداً عن أسرهم وفقدانهم أحد آبائهم، أو كليهما، وفقدانهم للإشباع العاطفي، وكذلك صعوبة التكيف مع البيئة من حولهم، فالطفل دائم التفكير في ظروفه ومستقبله وحياته ومتطلبات حياته الحالية والمستقبلية لذلك هو مشتت الانتباه ويتصف بفرط النشاط الذي ينم عن حالة نفسية مضطربة.

- ثانياً: نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على "ما درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية المتعلقة باضطرابات التصرف لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام؟

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني، فقد تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور، والنتائج موضحة في جدول (٥):

جدول (٥) المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمحور الثاني وفقراته

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
١	كثير الالتصاق بالمربين والمربيات	2.21	0.889	51.2	14
٢	يشعر بعدم قدرة أسرته على توفير الحماية له	3.56	0.951	77.4	4
٣	يمتنع عن القيام بالأنشطة اليومية المعتادة (اللعب، الزيارات، الذهاب إلى المدرسة)	3.60	1.078	79.2	3
٤	يخاف من الظلام	3.35	1.147	70.1	9
٥	لديه تغيير في نظام النوم (النوم في النهار بدل الليل)	3.47	0.953	75.8	5
٦	يخاف النوم في غرفة الأطفال منفردا	3.19	1.128	68.9	10
٧	يراوده كوابيس مزعجة أثناء النوم	3.39	0.912	72.1	7

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
٨	يبدو عليه الخوف وعدم الإحساس بالأمان	3.37	0.834	70.7	8
٩	يفضل الوحدة والانزواء	3.79	0.926	81.3	2
١٠	يخاف الخروج من المعهد لوحده	3.45	1.066	75.1	6
١١	يشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة	3.15	0.903	65.2	12
١٢	يبتعد عن اللعب مع الآخرين خوفا من الأذى	3.95	0.895	85.7	1
١٣	يخاف من الحركات المفاجئة	3.17	0.840	67.8	11
١٤	يتصرف بخجل أمام الضيوف	2.94	1.038	59.9	13
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	**3.58**	**1.043**	**71.5**	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي ٣,٥٨، والانحراف المعياري يساوي ١,٠٤٣، **والوزن النسبي يساوي ٧١,٥٪**، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى شعور الطفل بالغربة داخل المعهد وشعوره بالحاجة الماسة للرعاية والحنان الذي افتقدهما بفقد أحد والديه أو كليهما، وهذه النتيجة توضح وجود درجة عالية من الخوف والقلق وهذا نابع من مشاعر الضعف والشعور بعدم الحماية التي عادة ما توفرها الأسرة لأبنائها وهذه الحماية الأسرية بمعناها الحقيقي لا تقدر على توفيرها الأسر البديلة في دور الحضانة أو دور الرعاية الخاصة مما يولد لدى الطفل الرغبة في العزلة والانزواء وعدم مشاركة الآخرين وضعف التفاعل الاجتماعي نتيجة لمشاعر الأسى التي تنتاب الطفل اليتيم الذي يعيش بعيدا عن دفء أحضان والديه ورعايتهما المباشرة له، خاصة حين يشاهد الأطفال من أقرانه يتحدثون عن والديهم وكذلك حين يعود الأطفال في نهاية الدوام المدرسي إلى بيوتهم وأسرهم ويعود هو إلى دار الرعاية أو لمعهد الأمل للأيتام يتلقى خدمة روتينية تكاد تخلو من العاطفة التي توليها الأم والأب لأبنائهما في الأسرة الحقيقية.

- ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على ما درجة تقدير المربين والمربيات للاضطرابات السلوكية المتعلقة باضطرابات

التحدي والمعارضة لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام؟

للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور االثالث، فقد تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور، والنتائج موضحة في جدول (٦).

جدول (٦) والمتوسط الحسابي والوزن النسبي للمحور الثالث وفقراته

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
١	دائم الفوضى	2.77	1.108	57.8	13
٢	يبادر للتشاجر مع الآخرين	2.97	1.101	60.4	7
٣	يتحدث بصوت عال	2.95	1.078	60.1	9
٤	يشتم زملاءه	3.03	1.101	61.5	6
٥	دائم الحركة	2.24	1.003	51.8	14
٦	يقوم بتكسير الأشياء	3.24	1.155	69.2	4
٧	يفضل العمل الفردي على العمل الجماعي	3.45	0.803	75.1	2
٨	يغضب لأتفه الأسباب	2.77	1.193	57.8	12
٩	يحدث الضجيج والإزعاج	3.05	1.193	62.2	5
١٠	يضرب زملاءه	2.87	1.152	58.7	10
١١	يقوم بالاعتداء على ممتلكات زملائه الشخصية	3.47	1.019	75.8	1
١٢	يقاطع أشقاءه أثناء حديثهم	2.92	1.013	59.6	8
١٣	يميل إلى تصعيب الأمور	3.37	1.059	70.7	3
الدرجة الكلية للمحور الثالث		**3.01**	**1.075**	**63.1**	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي ٣,٠١، والانحراف المعياري يساوي ١,٠٧٥، والوزن النسبي يساوي ٦٣,١٪.

من الملاحظ أن هذا المحور جاء في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي ويرى الباحثان أن هذه نتيجة منطقية، وذلك لوجود أنظمة وقوانين تحكم السلوك الصادر عن الطفل في المعهد، حيث إن الطفل المخالف للأنظمة والقوانين يعرض نفسه للمسائلة والمحاسبة من قبل المشرفين والمربين في معهد الأمل للأيتام.

وعلى الرغم من ذلك فإن الأطفال يقومون بسلوكيات تنم عن حالة نفسية غير مستقرة، فنجدهم يقومون بالاعتداء على ممتلكات بعضهم بالتكسير والتمزيق، ويرغبون في العادة باللعب الفردي رغم أن المعهد يوفر أماكن وملاعب تخص الألعاب الجماعية مثل ملاعب كرة القدم والطائرة وغيرها، هذه السلوكيات وغيرها توضح مدى حاجة هذه الفئة لرعاية خاصة منهجية ترتكز على دراسة شخصية نفسية لكل فرد منهم، حيث إن مشكلاتهم مختلفة باختلاف ظروف أسرهم وحالة اليتم لديهم وظروف عائلاتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتقديم الخدمات النفسية وغيرها بناءً على ذلك.

- نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة تعزى للمتغيرات التالية: (جنس الطفل، وعمر الطفل، وحالة اليتم).

للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة تم حساب نتائج اختبار (T.test) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس الطفل (ذكر، أنثى) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٨):استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس الطفل (ذكر، أنثى)

المجال	جنس الطفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكر	٣٨	٢,٧٦٣٢	٠,٩٤٢٥٢	٢,١٤٠	دالة
	أنثى	٢٤	٣,٢٩١٧	٠,٩٥٤٥٨		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٦٢) وعند مستوى (٠,05) تساوي (1.96).

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٦٢) وعند مستوى (٠,01) تساوي (2.57).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية المتجهة مما يدل على وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥a) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس الطفل (ذكر- أنثى) لصالح الإناث.

هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة بلان [٢٤]، ودراسة الربيعي[٢٥]، فيما تختلف مع نتيجة دراسة (سخيطة)[٢٦].

ويعزو الباحثان ذلك إلى الطبيعة النفسية والعاطفية للإناث، فالطفلة في خوف دائم على مستقبلها أكثر من أقرانها الذكور الذين يختلف طبيعتهم في فهم أقدر على مواجهة الصعوبات بحكم شخصيتهم.

فالأنثى في مجتمعنا بحاجة إلى الدعم والاهتمام أكثر من الذكر لطبيعتها الخاصة المرهفة وحاجتها المستمرة للأسرة، ويتفق هذا مع رأي داكو الذي يرى أن المرأة في تناقض دائم مع نفسها وحياتها مشحونة على نحو لا شعور يبال حصر والألم[٢٧]، وهذا ينطبق بشكل واضح على الطفلة اليتيمة التي فقدت سندها الأساسي في الحياة وتعيش في الميتم مقارنة بالأطفال الآخرين الذين يعيشون مع أسرهم، فالأنثى تخاف من مواجهة المجتمع وحيدة أكثر من الذكر بدون سند يحميها، بسبب الواقع الاجتماعي، في حين أن الطفل الذكر وبالرغم من معاناته أيضاً وشعوره بالنقص إلا أنه قادر على مواجهة الحياة وقساوتها أكثر من الأنثى.

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة	بين المجموعات	6.641	3	2.214	1.589	*0.000
	داخل المجموعات	80.779	58	1.393		
	المجموع	87.419	61			

* قيمة مستوى الدلالة دالة إحصائيا عند ٠,٠٥

تبين من النتائج الموضحة في جدول (٩) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الفئات العمرية التالية (٦-٩ سنوات، ٩-١٢ سنة، ١٢-١٥ سنة، ١٥-

١٧ سنة بالنسبة لمتوسط درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة، حيث إن (F=1.589، ح P-value<0.05) حيث كانت الفروق لصالح الفئة العمرية (١٢-١٥سنة)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الربيعي[٢٨]، ويعزو الباحثان ذلك أن هذه المرحلة العمرية تقع ضمن مرحلة المراهقة المبكرة، والمراهق في هذه السن بحاجة ماسة بل بحاجة ضرورة أكثر من أي وقت مضى للأسرة خاصة الأبوين، فهم يمثلون للمراهق مصدر الحماية ومصدر الخبرة والمعلومة، فالمراهق ذكرا كان أو أنثى يتوجه لأحد والديه ليسأل ويستفسر عن كل ما يريده من حاجات، ولكل ما يحتاجه من معلومات تتعلق بظروف نموه التي طرأت عليه في هذه المرحلة المهمة، حيث تشهد هذه المرحلة تغيراً بيولوجياً ونفسياً واجتماعياً عند المراهق، فالمراهق في هذه المرحلة يبدي التوافق إذا تمت معاملته بالحب والتفهم، فهو بحاجة إلى دعما لأبوين وتقبلهما له والرد على تساؤلاته التي قد تسبب له التوتر والقلق إذا لم يلق الإجابة عنها. وهذا جله غير متوفر للطفل المقيم في معهد الأمل للأيتام، فالمراهق يعيش كل وقته في المعهد، وتلبى حاجاته ضمن نظام المعهد من خلال المربين والمشرفين وعلى الرغم من أن المعهد يوفر هذه البدائل التربوية إلا أنها لا ترقى إلى مستوى الوالدين، فاليتيم بحاجة ماسة لحنان وعاطفة الوالدين اللذين لا يمكن أن يسد مكانهما أحد.

جدول (١٠): متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب حالة اليتم

المجال	حالة اليتم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الأم متوفاة	١	٤,٠٠٠٠	-	١,١٠٨	غير دالة
	الأب متوفي	٦١	٣,٠٩٨٤	١,٠١٤٩		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (62) وعند مستوى (,05 .) تساوي (1.96)

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قمية (ت) الجدولية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير حالة اليتم (الأم متوفاة، الأب متوفي)؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطفل الذي يفقد والديه أو أحدهما يشعر أنه ضعيف، فمن فقد الأم فقد الرعاية والحنان والحب، ومن فقد الأب فقد الحماية، وفقد مصدر الرعاية الاقتصادية الكريمة، وفقد مصدر التوجيه والإرشاد، لذلك فالطفل الذي يفقد أحد والديه، فهو فاقد للكثير من الاحتياجات التي لا تتوفر إلا بوجودهما.

توصيات الدراسة:

١- نوصي المؤسسات الراعية للأيتام بعدم قبول الطفل اليتيم الذي من الممكن أن يعيش في كنف أحد والديه بعد وفاة أحدهما وتشجيع الأهالي على احتضان الأطفال الأيتام في أسرهم الممتدة.

٢- ضرورة قيام مؤسسات الرعاية للأيتام بعمل دراسة حالة لكل يتيم من أجل توفير الدعم النفسي وغيره بناءً على نتائج الدراسة ومراعاة الفروق الفردية عند تقديم الخدمات المختلفة.

٣- ضرورة قيام مؤسسات الرعاية للأيتام باختيار المتخصصين النفسيين والاجتماعيين ذوي الكفاءات العالية للعمل في دور الأيتام، وتوجيه المشرفين والمشرفات إلى مراعاة الجانب الوجداني في تربية الأيتام، وتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل والندوات للعاملين في هذا المجال.

٤- ضرورة قيام مؤسسات الرعاية للأيتام بوضع خطة تثقيفية في جميع المجالات متدرجة حسب السنة العمرية يقوم على تنفيذها مختصون.

٥- اعتماد النظام الذي يقوم بإيواء الأطفال على شكل أسر حيث توضع كل أسرة في رعاية مربية مستقلة تقوم بدور الأم الحقيقية بشكل كبير وهذا يتطلب الاختيار المناسب لهذه الأم بناء على أسس تربوية وعلمية سلمية.

٦- ضرورة قيام وزارة الشئون الاجتماعية بوضع خطة منهجية تعمل من خلالها على تنمية الوعي بأهمية كفالة الأيتام ضمن العائلة الخاصة باليتيم، لما لذلك من أهمية في تماسك المجتمع وقوته وحماية هذه الشريحة من التشرد والانحراف.

٧- إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتناول الاضطرابات النفسية عند الأطفال الأيتام.

٨- تأكيد أهمية توفير الأجواء والأنشطة الملائمة في دور الأيتام لتخفيف شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين فيها.

٩- زيادة عدد المرشدين النفسيين المؤهلين في دور الأيتام وتدريبهم للمساهمة في تخفيف شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين فيها.

الهوامش:

---

(١) الرشيد، بنية محمد والضحيان، سعود، **السلوك العدواني للأطفال ذوي الظروف الخاصة، دراسة تطبيقية لمؤسسات رعاية الأيتام بمدينة الرياض**، قدمت للملتقى الأول لرعاية الأيتام، الرياض- السعودية، ص٤، ٢٠٠٦م.

(٢) الجصاني، ضياء، **الجنوح نحو العنف والجريمة**، الصباح السياسي، جريدة يومية سياسية تصدر عن دائرة الإعلام العراقي، ص٦-١٠، ٢٠٠٧م

(٣) الحوسني، أحمد حصة، **تجربة مؤسسة الشارقة للتمكين الاجتماعي في رعاية الأيتام بدولة الإمارات العربية المتحدة**، المؤتمر الثاني لرعاية الأيتام. ص٢٤، ٢٠٠٨م.

(٤) السهلي، ٢٠٠١م، ١.

(٥) السهلي، ٢٠٠١م، ١.

(٦) البخاري، ٢٠٠٣م، ١٤٢١.

(٧) أبو شمالة، أنيس عبد الرحمن،**أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية-غزة. ص٧، ٢٠٠٢م.

(٨) الربعي، علاء، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وعلاقتها بالتوافق الأسري**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة، ص٧، ٢٠١١م.

(٩) وافي، ليلى أحمد، **الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية-غزة، ٢٠٠٦م، ص١٧.

(١٠) الربعي، علاء، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وعلاقتها بالتوافق الأسري**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة، ص٢٥، ٢٠١١م.

(١١) وافي، ليلى أحمد، **الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة، ص٤٢، ٢٠٠٦م.

(١٢) الخطيب، جمال محمد، **الدليل الموحد: لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل**، الطبعة الأولى، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، ص٤٥، ٢٠٠١م.

(13) http://www.josece.com/8.html

(14)http://www.kaahe.org/health/ar/361-

(١٥) بلان، كمال يوسف، **الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم**، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد ١،٢، ٢٠١١م.

(١٦) المزين، سليمان حسين، **المشكلات الإدارية والسلوكية لدى الطلبة الأيتام في المدارس الإسلامية الخاصة من وجهة نظر معلميهم وسبل الحد منها**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ٢٠١١م.

(١٧) الربيعي، أحمد عبادي، **المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور الأيتام بأمانة العاصمة**

صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن، ٢٠٠٩م.

(١٨) سخيطة، أحمد عزام، **المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية السائدة في مؤسسات الإيواء وسبل الوقاية من الإساءة والانحراف عند الأيتام**، بحث مقدم لمؤتمر البحرين للأيتام، ٢٠٠٧م.

(١٩) نادر، نجوى، **غياب الأب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء**، رسالة دكتوراة، قسم علم النفس، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٤م.

(٢٠) الحويطي، ياسر، **تقييم الرعاية المؤسسية لنزلاء دور ومؤسسات التربية الاجتماعية في مدينة جدة،** رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣م.

(21) Utting, W, People like us, **children living away from Home**. London: The Oxford University Press, 2007.

(22) Bowlby, J , Child Care & Growth of Love. Penguin Book. London, 1999.

(٢٣) التقرير الإداري لجمعية الأمل للأيتام، ٢٠١٤م، ص٤.

(٢٤) بلان، كمال يوسف، **الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم**، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد ١،٢، ٢٠١١م.

(٢٥) الربيعي، أحمد عبادي **المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور الأيتام بأمانة العاصمة صنعاء،** رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن، ٢٠٠٩م.

(٢٦) سخيطة، أحمد عزام **المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية السائدة في مؤسسات الإيواء وسبل الوقاية من الإساءة والانحراف عند الأيتام**، بحث مقدم لمؤتمر البحرين للأيتام، ٢٠٠٧م.

(٢٧) داكو، ١٩٨٣م، ص٥٣.

(٢٨) الربيعي، أحمد عبادي، **المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور الأيتام بأمانة العاصمة صنعاء،** رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن، ٢٠٠٩م.

قدسية المكان عند إقبال: قراءة جمالية

أ.د. عبد القادر أحمد الرباعي*

** استكتاب **

ملخص

المكان في الشعر روح رحبة، بل فضاء يفيض بإحساس الشاعر نحو أشيائه، متخطياً في ذلك الحدود المادية بكل أشكالها إلى ما توحي به. وهذا هو فعل المكان في شعرإقبال. إنه الحيز الذي انبلج نور الإسلام فيه. لأن الإسلام في كينونة إقبال هو منهج ثــرٌّ للحياة، ورؤية جلّى للإنسان في مبادئه وتعامله مع الكائنات جميعاً. ومن أهم الأماكن التي أخذت الحيز الأكبر في شعره: المدينة المنورة، ومسجد قرطبة، وفلسطين، وغزنين. لقد أصبح لكل من هذه الأمكنة وغيرها مما احتفى بها البحث، إيقاعُه المميز الخاص المستنير بقبسات من فكر إقبال الملتزم، ومن روحه المحلقة في الآفاق الإنسانية القريبة والبعيدة في آن معاً. واتسم هذا المكان بسمات فنية جمالية راقية أهمه الانزياحات، والصورة التشخيصية منها خاصة.

Abstract

The setting in poetry is an unconfined spirit, it is a space full of the poet's emotions towards his objects transcending by that all material borders reaching to their implications. This is in fact the effectiveness of the setting in Iqbal's poetry. Islam in Iqbal's entity is a rich-life method and a vision of Man's principles and ways of dealing with creatures at large. Some of the most important places that constitute a large portion of his poetry are: Medina, Cordoba mosque, Palestine, and Ghaznin. Such places and others, discussed in this paper, have their peculiar rhythm inspired by Iqbal's committed thought as well as by his creative and preoccupied imagination with both near and far humanitarian horizons. It is found that the place is characterized by elite aesthetic and artistic features.

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.